

Université de Fribourg
Faculté des Lettres
Chaire de Science des religions

Myriam Darioli

LES ADOLESCENTS MUSULMANS DANS LE CADRE SCOLAIRE
VALAISAN : UNE INTEGRATION MANQUEE ?



Travail de mémoire de licence, effectué sous la direction de Richard Friedli,
Professeur directeur de la chaire de science des religions.

Juillet 2005

TB
12.375
1

Médiathèque VS Mediathek



1010661826

2

TD 10.375/1



06/167

Je tiens à remercier Stéphane Lathion, maître assistant à l'Université de Fribourg et membre du GRIS¹, pour ses conseils durant le cheminement de cette recherche, et Richard Friedli, mon directeur de mémoire, pour son enthousiasme motivant ; merci également à tous ceux qui m'ont accordé de leur temps pour les entretiens et pour la recherche d'information : les étudiants et les enseignants de l'ECG-EDD-EPP de Sion, ainsi que Jean-François Lovey, Françoise Gianadda, Jacques Rossier, Gabriel Favre et Andrey Seppey.

Je remercie chaleureusement Amélie Fardel, Esther Dini et Simon Darioli, pour la relecture attentive de ce travail et Richard Chapuis, pour son aide technique dans la création du fanion de la première page.

Ma reconnaissance va tout particulièrement à ma maman, Christine Pitteloud, qui m'a apporté une aide essentielle et efficace pour la retranscription des entretiens.

¹ Groupe de recherche sur l'Islam en Suisse

Table des matières

INTRODUCTION p.4

PARTIE I : INTEGRATION, UN CONCEPT A DEFINIR. p. 8.

1. Les constructions du concept p. 9.

1.1. L'idée de construction p. 9.

1.2. Les modèles théoriques p. 12.

1.2.1. Les constructions du terme dans les dictionnaires p. 12.

1.2.2. Les théories et visions politiques de l'intégration p. 14.

a- *le rejet*

b- *l'assimilation*

c- *la privatisation de la différence*

d- *le multiculturalisme ou l'insertion communautaire*

e- *l'approche interculturelle*

f- *le transculturalisme*

1.2.3. Au delà des constructions, la réalité vécue par les minorités p. 29.

1.2.4. Intégrer ou s'intégrer ? p. 30

2. La Suisse et l'intégration p. 32.

2.1. Le modèle officiel proposé p. 32.

2.1.1. La Commission fédérale des étrangers (CFE) p. 33.

2.1.2. Les lois et ordonnances : la LSEE, la LETR, l'OIE p. 36.

2.2. Une Suisse interculturelle ? p. 37.

3. L'intégration en Valais p. 39.

3.1. Le modèle officiel proposé p. 39.

3.2. Quelle intégration pour les musulmans p. 41.

3.2.1. Vision de l'Islam p.42.

3.2.2. Vision de l'intégration revendiquée p. 43.

PARTIE II : INTEGRATION DES MUSULMANS DANS LE CADRE SCOLAIRE : DE LA THEORIE A LA PRATIQUE VALAISANNE. P. 45.

1. La présence musulmane à l'école valaisanne p. 49.

2. Les points de discussion : clarification et réponses p. 51.

2.1. Les cinq piliers p. 51.

2.1.1. La prière p. 51.

a- *Aspects religieux, débat*

b- *Situation en Valais*

2.1.2. Le jeûne du Ramadan p. 56.

a- *Aspects religieux, débat*

b- *Situation en Valais*

2.2. Les autres points de conflit p. 59.

2.2.1. Les congés liés aux fêtes religieuses p. 59.

a- *Aspects religieux, débat*

b- *Situation en Valais*

2.2.2. Les signes religieux distinctifs : le port du Foulard p. 62.

a- *Aspects religieux*

b- *Situation en Valais*

- 2.2.3. La restauration collective à l'école p. 70.
 - a- *Aspects religieux, débats*
 - b- *Situation en Valais*
- 2.2.4. La mixité au cours de gymnastique et de natation p. 74.
 - a- *Aspects religieux*
 - b- *Situation en Valais*
- 2.2.5. Le contenu des cours p. 78.
 - a- *Aspects religieux*
 - b- *Débats*

3. Une réalité multiple face aux musulmans ? p. 81.

PARITE III : RECHERCHE APPLIQUEE : QUELLE INTEGRATION POUR LES ADOLESCENTS MUSULMANS DANS UNE ECOLE EN VALAIS ? p. 83.

1. L'enquête : terrain et méthode p. 84.

1.1. Présentation du terrain d'enquête p. 84.

- 1.1.1. Les raisons d'un choix p. 84.
- 1.1.2. Type d'école et présence musulmane p. 85.

1.2. Le choix des sujets et la méthode p. 86.

- 1.2.1. Le choix des sujets p. 86.
- 1.2.2. Le guide d'entretien p. 87.
- 1.2.3. La méthode d'analyse p. 88.

2. L'analyse formelle de contenu p. 91.

2.1. Analyse par personnes p. 91.

- 2.1.1. Enseignant I p. 91.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.2. Enseignant II p. 93.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.3. Enseignant III p. 95.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.4. Enseignante IV p. 98.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.5. Enseignante V p. 99.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.6. Etudiant non musulman I p. 101.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.7. Etudiante non musulmane II p. 103.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.8. Etudiante non musulmane III p. 105.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.9. Etudiante non musulmane IV p. 106.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*
- 2.1.10. Etudiante non musulmane V p. 109.
 - a- *Généralités sur l'intégration*
 - b- *Intégration des musulmans*

- 2.1.11. Etudiante musulmane I p. 111.
a- Généralités sur l'intégration
b- Intégration des musulmans
- 2.1.12. Etudiante musulmane II p. 113.
a- Généralités sur l'intégration
b- Intégration des musulmans
- 2.1.13. Etudiante musulmane III p. 115.
a- Généralités sur l'intégration
b- Intégration des musulmans
- 2.1.14. Etudiante musulmane IV p. 118.
a- Généralités sur l'intégration
b- Intégration des musulmans
- 2.1.15. Etudiante musulmane V p. 120.
a- Généralités sur l'intégration
b- Intégration des musulmans

2.2. analyse par groupe d'individus p. 123.

- 2.2.1. Les enseignants p. 124.
- 2.2.2. Les étudiants non musulmans p. 125.
- 2.2.3. Les étudiants musulmans p. 127.

2.3. Constats p. 128.

- 2.3.1. Une tendance générationnelle p. 128.
- 2.3.2. Le refus général du multiculturalisme p. 129.
- 2.3.3. Les préjugés sur l'Islam p. 129.

3. Les points de conflits : existence réelle ? p. 131.

3.1. Le Ramadan p. 132.

3.2. Les congés p. 134.

3.3. Le voile p. 136.

3.4. Les cantines scolaires p. 140.

3.5. Le cours de natation p. 142.

3.6. Le contenu des cours p. 145.

3.7. L'interconnaissance comme solution aux conflits p. 146.

4. Points d'accrochage p. 146.

4.1. La tendance au communautarisme p. 146.

- 4.1.1. Dans le cadre scolaire p. 146.
- 4.1.2. En lien avec les générations p. 147.

4.2. L'incivilité et la violence p. 148.

- 4.2.1. Les constats p. 148.
- 4.2.2. Essai d'explication p. 148.

4.3. Le rejet de la part des Suisses p. 149.

- 4.3.1. Le rejet dû à la nationalité p. 149.
- 4.3.2. Le rejet religieux p. 149.

5. Les perspectives p. 150.

5.1. Les solutions des adolescents p. 150.

- 5.1.1. Les relations de plaisanterie p. 151.
- 5.1.2. L'interconnaissance p. 152.
 - a) le dialogue
 - b) les échanges

5.2. Autres considérations p. 153.

- 5.2.1. Les constats sur le terrain p. 153.
- 5.2.2. Au delà des catégories : l'intégration économique p. 154.

CONCLUSION p. 156.

Introduction

Le 29 septembre 2004, en fin d'après-midi, les résultats des votations pour les naturalisations facilitées des deuxième et troisième générations d'étrangers, tombent. Un non clair l'emporte. Sur le plateau de la TSR, des hommes politiques sont présents pour donner leur interprétation de la situation. Parmi eux, un homme. Fier. Ne cherchant pas à masquer sur ses lèvres le rictus de la victoire. Oskar Freysinger, conseiller national UDC et valaisan d'adoption, autrichien naturalisé, est content. Autour de lui, on s'agite. On le questionne sur une campagne, menée par son parti, qualifiée de raciste. Pourquoi les détracteurs de la naturalisation ont-ils présenté l'Islam comme une menace pour la Suisse ? Nous avons ainsi reçu dans nos boîtes à lettres des messages avertissant le citoyen du danger qu'impliquerait une naturalisation massive de musulmans (qui seraient en 2040 majoritaires en Suisse... selon une statistique réinventée !). L'homme, toujours aussi fier, répond simplement que les musulmans sont les étrangers qui ont le plus de mal à s'intégrer.

Mais que signifie intégrer l'Islam dans le contexte suisse ? Quels critères peuvent pousser à considérer cette intégration comme réussie ou manquée ? Ce travail ne va pas chercher à quantifier l'intégration effective des musulmans en Suisse, mais à analyser ce qui est dit de cette intégration dans le cadre scolaire. Ces analyses permettront d'apporter une réponse, non définitive, à la question de départ de ce travail : *peut-on parler d'une mauvaise intégration des adolescents musulmans dans ce cadre ?* Le choix de se cantonner à cet espace, et à la période de l'adolescence, a été fait pour plusieurs raisons :

- Depuis plus de quatre ans, j'enseigne dans une école du type secondaire II. Mon implication dans le domaine de l'enseignement me permet de parler plus aisément de ce contexte, sans me borner à des considérations théoriques.
- Une école est une microsociété dans laquelle des individus (enseignants ou étudiants) passent l'essentiel de leur temps. Toutes les origines et tous les milieux sociaux y sont mélangés.
- L'intégration est un fait social total. Elle touche à toutes les sphères de la société : la politique en discute les valeurs essentielles, les lois en fixent le cadre normatif, les médias dictent des tendances, les institutions appliquent à leur manière ces éléments, et

chaque individu se crée et vit son idée de l'intégration. L'école est une institution autour de laquelle peuvent se lire ces différents niveaux de l'intégration.

- L'adolescence est un âge crucial. Il s'agit d'un âge précaire, durant lequel les jeunes se créent leur propres opinions, se démarquant parfois des acquis familiaux. Il peut s'agir d'une période de tension avec les institutions et l'autorité, où s'amorce toutefois l'entrée dans la société.
- Les adolescents représentent la société de demain. Les jeunes ont, à la différence des adultes, vécu la cohabitation avec l'Islam, et ce depuis leur entrée dans la scolarité. Analyser leur point de vue peut permettre d'imaginer les futurs contours de la cohabitation.

Trois parties permettront de répondre à la question centrale de ce travail.

Dans un premier temps, il sera démontré de manière théorique, que l'intégration n'est pas une donnée quantifiable ou observable, mais qu'elle dépend de la compréhension relative que l'on a d'elle. Ainsi, cette recherche part d'un principe de base : l'intégration est un concept construit. Elle peut être définie par des critères contradictoires. Pour les uns, elle signifie l'abandon nécessaire des habitudes culturelles, au profit de celles de la société d'accueil. Pour d'autres, l'intégration se trouve à son apogée dans le partage, l'interconnaissance, sans négation des différences. Lorsque l'on affirme qu'il y a une faille dans l'intégration des musulmans - ou d'une autre population - on se réfère nécessairement à une compréhension de l'intégration prédéterminée. Des types idéaux des différentes visions de l'intégration (rejet, assimilation, privatisation de la différence, interculturalisme, transculturalisme) seront construits. Ils serviront de base pour la suite de l'analyse. Les modèles officiels d'intégration, choisis par la Suisse, puis par le Valais, seront ensuite présentés, afin de fixer le contexte normatif de la recherche.

La deuxième partie se penchera sur l'intégration des musulmans dans le cadre scolaire, à travers l'analyse de différents thèmes (la pratique des cinq piliers, la planification des congés, le port du foulard, l'organisation des cantines scolaires, la participation aux cours de gymnastique ou de natation et les contenus des cours). Ces thèmes sont repris du concept valaisan d'intégration, document qui aura été présenté au cours de la première partie. Ils y

sont qualifiés de sources potentielles de tension ou de conflit, liées à la présence de nouvelles religions en Suisse. Il pourrait ainsi s'agir, peut-être en fonction de la vision que l'on a de l'intégration, d'entrave à cette dernière. Une présentation théorique de ces thèmes sera complétée par des informations recueillies auprès de deux des auteurs du concept d'intégration, soit Mme Gianadda, *cheffe du service cantonal de l'état civil et des étrangers*, et M. Rossier, *coordinateur valaisan à l'intégration*. M. Lovey, *chef du service cantonal de l'enseignement* et M. Favre, *directeur des écoles de Sion*, seront également interrogés. L'éclairage valaisan apporté ici pourra être comparé aux visions émanant de la troisième partie consacrée à la recherche de terrain.

La troisième partie consiste en une recherche de terrain, basée sur l'analyse qualitative d'entretiens menés dans une école du secondaire II avec des enseignants, des étudiants non musulmans et des étudiants musulmans. Ces entretiens permettront de déterminer comment chaque catégorie interrogée comprend, observe, imagine ou souhaite l'intégration des musulmans dans le cadre scolaire. On se demandera notamment :

- S'il existe une tendance générationnelle ou culturelle quant à la vision de l'intégration en général, et à la vision de l'intégration des musulmans en particulier.
- Si les problèmes d'intégration cités par le concept d'intégration du canton du Valais trouvent un écho sur le terrain.
- S'il existe d'autres tensions relatives à l'intégration des musulmans dans le cadre scolaire.
- Si l'école valaisanne est adaptée à cet accueil.

Le but de la recherche est de tirer des perspectives pour l'avenir. Il est en effet nécessaire de réfléchir à l'intégration concrète de la population musulmane, qui est devenue une composante à part entière de notre société. Cette communauté fait généralement partie des catégories sociales qualifiées de marginales (car minoritaires). On constate d'ailleurs que les médias et les discours politiques lient souvent les thèmes « Islam en Suisse » et « intégration ». Quel que soit le point de vue que l'on a de l'intégration, il n'est plus possible de se réfugier derrière des slogans prônant une fermeture des frontières ou un

durcissement des lois sur l'asile. L'erreur est de continuer de croire qu'en Suisse, comme ailleurs en Europe, les musulmans se trouvent pour la majorité en situation provisoire, qu'ils repartiront donc un jour « chez eux » après être resté un temps défini « chez nous ». L'histoire des musulmans en Suisse est récente. La première apparition institutionnelle de l'Islam date de 1960, avec l'implantation, par Saïd Ramadan, du centre islamique de Genève¹. Dès 1970, le besoin de main-d'œuvre a provoqué une immigration de ressortissants de la communauté turque, puis de la communauté yougoslave. Il s'agissait principalement d'hommes, venant seuls et pensant retourner un jour dans leur pays. Ils n'avaient donc que peu de revendications par rapport à la vie religieuse. Puis, dès les années 1980, ils prennent conscience qu'ils vont rester². D'après le recensement fédéral de 2000, 90 % des 310'800 musulmans vivant en Suisse sont au bénéfice d'un permis d'établissement (B ou C), 70'000 sont nés ici et entre 35'000 et 40'000 ont la nationalité suisse (de naissance ou par naturalisation). Seuls 11'453 musulmans ont plus de 50 ans. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène marginal, dû à une immigration temporaire liée à la situation géopolitique³. Parler de la réalité de l'Islam en Suisse revient, dans un premier temps, à parler des musulmans. Ces personnes sont originaires de divers pays (répartis notamment entre l'Afrique, l'Europe et l'Asie), aux langues et aux cultures différentes. De plus, ils n'appartiennent pas tous à la même branche de l'Islam, bien qu'une majorité soit issue du grand groupe des sunnites. Il serait donc erroné de considérer l'Islam comme un tout homogène, composé d'acteurs sociaux partageant les mêmes buts et les mêmes difficultés face à l'intégration. Il s'agit plutôt d'une mosaïque d'individus, ayant en commun la caractéristique commune de s'auto-identifier en référence à la catégorie « musulmans ».

Dès lors, comment vivre au mieux la cohabitation ? Faut-il négocier des espaces ou imposer un ordre établi ? C'est aujourd'hui, avec les adultes de demain, qu'il faut y penser.

¹ Lathion, Stéphane, Schneuwly Malaury, (2003), *Panorama de L'Islam en Suisse*, in : Boèce. Revue romande de science humaine, éd. St. Augustin, St- Maurice, p. 10.

² Lathion, Stéphane (2001) : *Islam en Europe : les Musulmans engagés et l'élaboration d'un nouveau discours*, Université de Genève, Genève, p. 72.

³ Les informations concernant le recensement sont tirées de Heiniger, Marcel (2003) : *Die Frage des Glaubenszugehörigkeit in der amtlichen Statistik des Schweiz*, in : *actes du colloque du 24-25 mai 2002, Les musulmans de Suisse*, éd. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaft, Bern.

I . Intégration : un concept à définir

1- les constructions du concept

1.1. L'idée de construction

Le terme intégration est utilisé à tous les niveaux de la société. Les politiques en font souvent leur cheval de bataille lors d'élections ou se tordent le cou pour trouver des lois « convenables » pour tous, les médias le transforment en sujet à bonne audience⁴, les chercheurs en sciences sociales le définissent, l'analysent, l'illustrent, et chacun peut s'en faire une idée, émettre des hypothèses lors de grandes discussions au coin du feu ou au bistrot. Le sens commun sait... Lorsque l'on en parle, on ne trouve plus utile de le définir. Ainsi « les Italiens sont quand même mieux intégrés que les Yougoslaves ». Et qu'on soit d'accord ou non avec cette déclaration, on se comprend. On suppose souvent que l'intégration peut être observée, qu'elle correspond à quelque chose de concret ou d'établi et qu'elle peut être programmée (ainsi entend-on souvent qu'il faut « poursuivre des buts d'intégration des étrangers, par exemple ».)

On peut transposer au concept d'intégration ce que dit Roger Brubaker sur l'identité : Ce terme représente à la fois une catégorie « *de pratique sociale et politique* » et une catégorie « *d'analyse sociale et politique* »⁵. Cette notion est utilisée par les acteurs profanes dans les discussions quotidiennes, dans les discours politiques, ... Simultanément, elle est analysée par les scientifiques, les deux emplois se recoupant et s'influençant mutuellement⁶. L'auteur propose que la recherche scientifique se contente d'analyser le discours sur l'identité, sans toutefois présupposer l'existence de l'identité⁷. La même approche peut être faite au sujet de l'intégration. Il est intéressant d'observer, de relater et d'analyser ce qui est dit sur elle, sans pour autant supposer qu'elle existe en tant que telle et prédéfinir les formes qu'elle doit prendre. Cette démarche se distancie des approches essentialistes considérant les phénomènes sociaux comme existant *a priori*, avec un sens donné, sans qu'il y ait la médiation d'une construction sociale.

⁴ cf. : TSR « Temps présent » : « *Quelle intégration pour nos étrangers* », diffusé en hiver 2004, Hebdo du 29 juillet 2004 : « *Face à l'Islam : les valeurs que nous voulons défendre* »... pour ne citer que deux exemples.

⁵ Brubaker, Rogers (2001) : *Au delà de l'identité*, in : Actes du colloque de la recherche en Science sociale, n. 139, septembre 2001, France, p.69.

⁶ Brubaker, 2001, p.69.

⁷ Brubaker, 2001, p.70.

Selon l'approche choisie ici, il est plus pertinent d'analyser comment les acteurs sociaux usent de certains termes.

En effet, les caractéristiques attribuées au mot intégration ne sont pas identiques pour chacun. A chaque utilisation du terme, on procède à une catégorisation, conférant ainsi une identité ou un sens particulier à un fait donné. Tout concept lié à la vie sociale est ainsi défini selon les idées que l'on s'en fait. Un même mot ou un même événement sera identifié de manière totalement différente selon l'angle d'approche ou selon l'éclairage qu'on veut lui apporter. Une quantité de phénomènes peuvent être à leur tour catégorisés en tant que critères observables d'intégration ou de marginalité. Un même fait pourra être pris par les uns comme preuve d'une mauvaise intégration, et démontrera pour d'autres le contraire. Ces règles de l'intégration sont donc, selon Jean-Pierre Tabin « *définies par le groupe dominant - les nationaux - et imposées au groupe dominé - les non nationaux* ». ⁸On peut imaginer par exemple qu'avoir un accent étranger prononcé, porter des habits liés à la culture ou à la religion ou manger épicé soient pour certains des marques visibles de non intégration, alors que pour d'autres ces éléments n'entrent pas en ligne de compte.

Selon Anne Gotman, intégration et marginalisation sont indissociables : la volonté d'intégrer présuppose « *une asymétrie entre membres et non-membres* » ⁹ et donc la création d'une limite. On n'intègre que ce qui n'est pas déjà intégré, et pour ce faire, on construit les qualificatifs de ce qu'est l'altérité. L'idée de qui est à intégrer diffère donc aussi selon les approches choisies.

Certaines communautés étrangères seront parfois considérées, dans le discours ambiant, comme assez proches pour ne pas être à intégrer ou même pour ne pas être comprises systématiquement comme appartenant à la catégorie des « étrangers ». Ainsi, il n'est pas rare d'entendre que les italiens de la deuxième génération ne sont plus à intégrer.

La marginalité n'est pas propre à la catégorie des étrangers. Elle peut se trouver au sein du groupe des nationaux, dans le cas notamment des naturalisations, qui n'impliquent

⁸ Tabin, Jean-Pierre (1999) : *Les paradoxes de l'intégration*, éd. EESP, Lausanne, p.57.

⁹ Gotman, Anne (2002) : *Barrières urbaines, politiques publiques et usages de l'hospitalité*, in : Les annales de la recherche urbaine, n. 24, 2002, France, p.14.

pas systématiquement une idée d'intégration. Toute forme de marginalité, comme par exemple la pauvreté, la maladie, les handicaps ou la toxicomanie, peut aboutir à ces conséquences. Il se peut donc que des nationaux soient considérés comme des personnes à intégrer.

1.2.Modèles théoriques

1.2.1. Construction du terme par les dictionnaires

Lorsqu'on veut comprendre le « vrai sens » d'un mot on a souvent recours aux dictionnaires. Ces derniers donnent des définitions qui font généralement foi au niveau de la vie courante. Il paraît intéressant, pour mieux comprendre le concept d'intégration, de le mettre à la lumière de ce qu'il en est dit dans les deux dictionnaires qui se partagent la primeur des définitions en langue française, le Petit Larousse et le Petit Robert.

Selon le premier, l'intégration, est « *l'action d'intégrer quelqu'un ou quelque chose, le fait de s'intégrer* ». Intégrer signifie « *s'assimiler à un groupe* » et assimiler « *fondre des personnes dans un groupe social ; les doter des caractères communs à ce groupe. Assimiler des étrangers* ». Les deux termes sont présentés comme synonymes. Aucune nuance n'est proposée entre eux. Le Larousse ne laisse aucune place à l'idée de construction sociale du terme, le présentant avec une définition figée.

Le Petit Robert présente l'intégration comme une « *opération par laquelle un individu ou un groupe s'incorpore à une collectivité, à un milieu (opposé à ségrégation). Intégration politique, sociale, raciale, culturelle (→ acculturation)(...) → assimilation, fusion, incorporation, insertion* ». Si cette définition semble plus ouverte, celle donnée au verbe intégrer est moins équivoque : « *travailleurs étrangers qui se sont bien intégrés → s'assimiler* » qui signifie à son tour « *devenir semblable aux citoyens d'un pays → se fondre, s'insérer, s'intégrer(...)* Contr. Différencier, distinguer, séparer, isoler ».

Ces définitions ne correspondent pourtant pas à l'étymologie du mot. Sa racine latine (*integer* = entier) peut laisser entendre que celui qui s'intègre garde ses caractéristiques propres, reste entier, avec sa culture, ses particularités.

On peut donc se demander si les dictionnaires précités sont influencés par une vision nationale de l'intégration. Pour vérifier cette hypothèse, il est pertinent d'examiner ce qui est dit de l'intégration dans des dictionnaires provenant de différents pays.

Pour le dictionnaire allemand *Brackhaus Wahring*, l'intégration est « *l'incorporation d'individus ou de groupes dans un ensemble social ou politique déjà constitué* »¹⁰. La forme que doit prendre cette incorporation n'est pas précisée, mais le terme peut laisser entendre que le nouveau venu garde une identité propre. Il n'y a en tout cas pas de liens directs donnés avec l'idée d'assimilation, la définition restant neutre.

The Oxford English Dictionary définit le verbe intégrer ainsi : « *amener (des personnes différenciées au niveau racial ou culturel) à être des membres égaux d'une société ou d'un système* »¹¹. La notion d'égalité entre les individus est centrale ici. Il n'y a à nouveau aucune indication liant cette égalité au terme assimilation.

Si ces quelques exemples ne suffisent pas à démontrer que les dictionnaires donnent une vision nationale de l'intégration, ils prouvent toutefois qu'il n'y a pas de consensus général sur la définition de ce terme, ce qui corrobore l'hypothèse de départ stipulant que l'intégration est un terme construit. Ainsi, lorsque l'on entend dire de quelqu'un qu'il n'est pas intégré, cela signifie-t-il qu'il n'est pas assimilé ou qu'il n'est pas considéré comme un membre égal d'une société ? De la réponse que chacun donne à cette question découlera une stratégie d'intégration pouvant parfois prendre des formes antagonistes. Doit-on privilégier l'égalité économique, l'égalité des chances devant l'emploi, accorder des espaces spécifiques dans la société pour que les entités culturelles puissent s'épanouir ? Vaut-il mieux édicter des règles claires d'intégration, demandant à l'étranger de renoncer à ses particularismes ?

¹⁰ *Eingliederung von Individuen oder Gruppen in schon bestehende soziale oder auch politische Zusammenhänge.* (Brockhaus Wahrig (1981), Deutsches Wörterbuch, Stuttgart).

¹¹ *To bring (racially or culturally differentiated people) into equal membership of a society or system.* (The Oxford English Dictionary (1989), second edition, Clarendon Press, Oxford).

1.2.2. Les théories et visions politiques de l'intégration :

Les chercheurs en sciences sociales donnent des visions parfois opposées de l'intégration. Elles peuvent être regroupées en types idéaux, qui se retrouvent de manière plus ou moins fidèle dans les options prises au niveau des décisions politiques sur ce domaine. On peut en outre supposer que les idées individuelles sur le sujet, s'en rapprochent également. Les idées de l'intégration construites par chacun peuvent être classées en tendances se rapprochant des types idéaux du rejet, de l'assimilation, de la privatisation, de l'interculturalisme, du multiculturalisme ou du transculturalisme. Ces limites subjectives de l'intégration peuvent être choisies, de manière inconsciente par les différents acteurs sociaux. Ces modèles étant des types idéaux, ils ne seront généralement pas repris de manière uniforme au niveau des constructions individuelles.

Cette diversité démontre le caractère construit du concept. Il s'agit ici de présenter des modèles de gestion de la différence, qui considèrent celle-ci comme une richesse ou un appauvrissement, parfois même comme une menace. En d'autres termes, on traitera des différentes conceptions de « *la place et des droits des minorités par rapport à une majorité* »¹². Le pendant de ces différentes visions serait la non-intégration.

a) Le rejet

Ce que nous appelons ici le rejet n'est pas à proprement dit un modèle d'intégration, mais plutôt de « désintégration ». Il correspond à cette idée : quoi que fassent les minorités, elles garderont toujours des différences intrinsèques irréductibles. Un abandon total des valeurs initiales ne suffit pas, dans ce cas, à l'intégration de l'individu ou de la communauté étrangère, qui est perçue comme impossible. Cette vision peut être partagée par des membres de la communauté d'accueil, mais aussi par des personnes appartenant aux groupes minoritaires. Le rejet peut être apparenté au racisme. En effet, il ne s'agit pas d'une exclusion due à des comportements, des valeurs, ou des modes de pensée, mais à l'origine de l'individu. Elle est donc irréversible. La réalité menant toutefois à la cohabitation de diverses nationalités ou de diverses religions sur le même territoire, cette vision risque d'impliquer une ghettoïsation des minorités.

¹² Semprini, Andréa (1997) : *Le multiculturalisme*, éd, Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je*, Paris, p. 29.

Michel Wiviorka parle du « *rejet de l'Autre au nom du caractère irréductible de sa religion, de sa culture ou de son ethnicité* »¹³. Pour cet auteur, deux mécanismes découlent de ce rejet. Premièrement, un principe d'infériorisation et d'exploitation. Dans ce cas, la communauté d'immigrés aurait une place dans la société, mais plus basse que celle des nationaux. Deuxièmement, le principe de différenciation, qui demande « *sa mise à l'écart, son expulsion ou sa destruction* » parce que « *les attributs identitaires des groupes racisés ou rejetés sont souvent perçus comme constituant une menace pour l'identité dominante, la nation, le Christianisme, (...)* ».¹⁴ Wiviorka isole trois causes principales aboutissant souvent à ce rejet :

- 1) « *Le changement, qui peut entraîner des phénomènes de chute et d'exclusion sociale ou tout au moins leur peur* »¹⁵, comme lors de crises liées au marché du travail.
- 2) Les tendances politiques, qui peuvent être source de racisme, lorsqu'un Etat est incapable ou non désireux de poursuivre une politique d'Etat-providence ou lorsqu'il encourage le pluralisme culturel en « *imposant des mesures de discrimination positive pour les minorités ethniques* »¹⁶. Cependant, cette deuxième tendance politique peut aussi faire diminuer le rejet.
- 3) Les appels à l'identité nationale peuvent parfois « *s'enfermer dans un différentialisme lourd d'appels à l'homogénéité du corps social* »¹⁷.

Les conséquences sur l'intégration sont que l'immigré est perçu comme « *inassimilable, soupçonné de ne chercher à promouvoir que ses différences* »¹⁸. Toutefois, s'il y a une ethnicisation des minorités, explique l'auteur, elle découle principalement de leur perception et de leur traitement par les dominants¹⁹. Un

¹³ Wiviorka (1994): *Racisme et xénophobie en Europe, une comparaison internationale*, éd. la Découverte, Paris, p. 9.

¹⁴ Wiviorka, 1994, p. 9.

¹⁵ Wiviorka, 1994, p. 14.

¹⁶ Wiviorka, 1994, p. 14.

¹⁷ Wiviorka, 1994, p. 14.

¹⁸ Wiviorka, 1994, p. 22.

¹⁹ Wiviorka, 1994, p. 23.

groupe minoritaire va en effet avoir une plus grande tendance au repli si la société lui fait comprendre qu'il n'est pas à sa place.

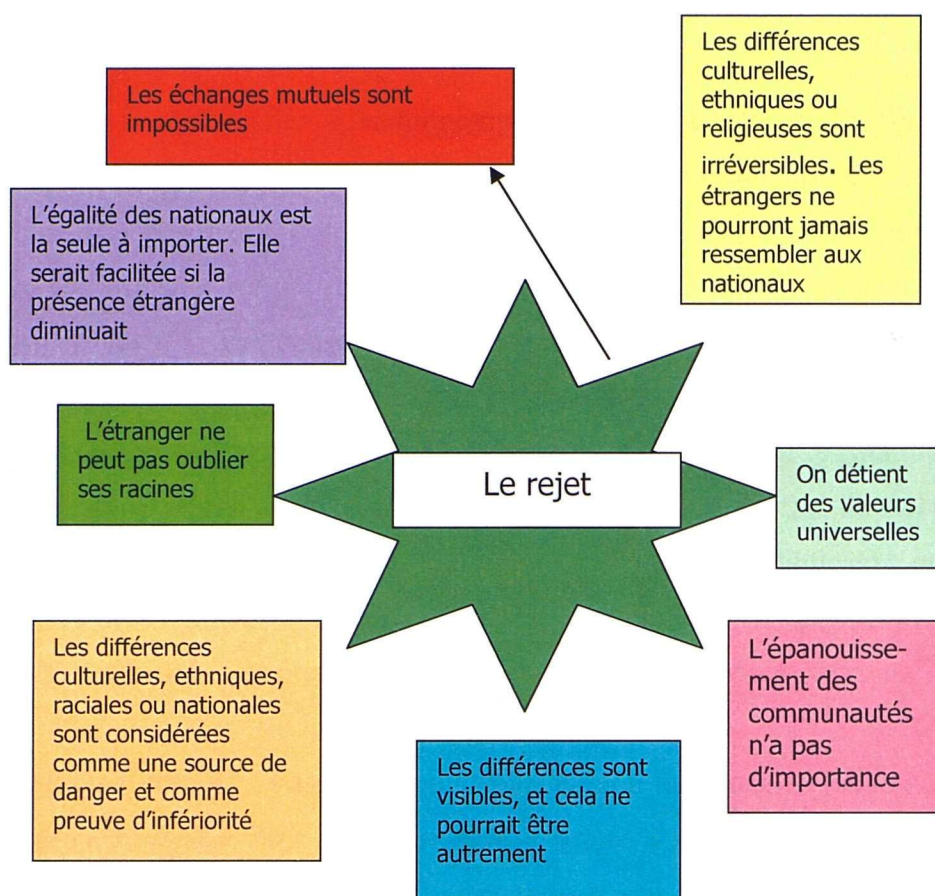
L'UDC illustre cette approche au niveau de la politique Suisse. La rhétorique du parti le démontre. Dans un contexte de changement social et d'insécurité face à l'emploi, l'UDC diffuse un message nationaliste et prône une politique ultra-libérale. La nation est exaltée dans « *le souvenir d'une Suisse intacte, pure, baignant dans ses traditions et l'absence de l'emprise étrangère* »²⁰. L'intégration semble impossible, quels que soient le statut ou les « efforts » des populations. La naturalisation n'implique souvent pas une bonne intégration, comme le relève Philippe Lamon, qui cite la plate-forme électorale de l'UDC en 1999 : « *bon nombre d'étrangers naturalisés par les procédures actuelles ne peuvent être considérés comme intégrés. Les campagnes de naturalisation servent donc souvent à arranger les statistiques* »²¹. Avec cette phrase, on se retrouve également face à l'idée de menace que l'on camoufle tant bien que mal par divers subterfuges. La politique économique proposée par l'UDC ne permet pas, en suivant les critères de Wiviorka, une meilleure intégration des étrangers. Le démantèlement de l'Etat providence y est clairement souhaité, comme le souligne Philippe Lamon, qui cite Christophe Blocher : « *l'Etat ne doit plus détenir de monopole sur une quelconque prestation de service que des privés pourraient tout aussi bien offrir* »²².

En décembre 2004, l'UDC Valais a fourni un exemple explicite de ce rejet pour cause de différences immuables. Faisant suite à une plainte portée par certains musulmans du canton contre trois de leurs coreligionnaires supposés intégristes, l'UDC Valais a proposé qu'un moratoire soit prononcé à propos de toutes les demandes musulmanes de naturalisation. D'un cas particulier, relayé abondamment par la presse et non jugé, le parti tire des généralités discriminatoires. Le simple fait d'être musulman - croyant ou non, pratiquant ou non, peu importe (même l'assimilation totale n'efface pas dans ce cas le préjudice initial) - suffit à attiser la suspicion.

²⁰ Altermatt, Kriesi (1995): *L'extrême droite en Suisse*, éd Universitaires de Fribourg, p. 215.

²¹ Lamon, Philippe (2003) : *La rhétorique de la droite nationale-populiste, étude comparative entre le discours de l'Union démocratique du centre (UDC), et celui du Freiheitliche Partei Österreichs*. éd. A la carte, Sierre, p. 135.

²² Lamon, 2003, p. 146.



Selon le modèle du rejet, la différence est non seulement source de danger et preuve d'infériorité, les valeurs nationales étant exaltées, mais, de plus, il est impossible de l'annihiler. L'étranger, différent par nature, ne peut être intégré.

b) L'assimilation

La logique de l'assimilation, prônée (peut-être par omission de signaler les autres approches) par les dictionnaires francophones, fonde, selon Robert Bistolfi, « l'acceptation de l'autre sur la négation de la différence »²³. Selon cette vision de l'intégration, l'autre est accepté totalement, du moment où il renonce « à sa personnalité culturelle propre, pour adopter intégralement et instantanément les valeurs et les comportements de la société d'accueil »²⁴. Les nouvelles valeurs se voulant universalistes, « elles se surimposent et se substitueront logiquement à celles

²³Bistolfi, Robert ; Zabbal, François (1995): *Islams d'Europe : intégration ou insertion communautaire ?*, éd. de l'Aube, la Tour d'Aigues, p. 27.

²⁴ Bistolfi, Zabbal, 1995, p. 28.

des cultures d'origine »²⁵. Ainsi, l'épanouissement culturel des collectivités immigrées n'est pas prévu.

Emmanuel Tood, historien et anthropologue, est un théoricien de l'assimilation. Selon cet auteur, l'exogamie est le signe d'une « *dynamique d'assimilation* »²⁶. Lorsque cette dernière n'a pas lieu, il y a inévitablement ségrégation, les communautés restant enclavées. Ainsi, « *sur un territoire donné, certains éléments culturels de base sont incompatibles* »²⁷. La conservation de groupes non homogènes dans la société majoritaire est une source de danger. Le droit à la différence a des effets pervers, pouvant conduire à l'anomie. Il retarde la prise de conscience par les familles immigrées des véritables règles de la société d'accueil²⁸. De plus, le fait de ne pas affirmer clairement de manière politique l'adhésion aux idéaux républicains provoque une fermeture des frontières et des esprits à l'immigration. Manuel Boucher explique que le terme assimilation n'est presque plus utilisé, et ce depuis la décolonisation²⁹.

Selon Edgar Pisani³⁰, l'assimilation ne peut être qu'individuelle. Selon lui, « *chacun a le droit de se fondre dans la société dont il adopte les mœurs, les valeurs, la culture, jusqu'à en oublier ses racines* »³¹. Il ne peut pas s'agir d'une politique, car l'installation normale ne doit pas nécessairement passer par là³². De plus, comme le relève Jean-Pierre Tabin, l'idée courante veut qu'une intégration réussie résulte d'une dynamique d'échange au sein de laquelle l'étranger « *adhère individuellement aux règles de fonctionnement et aux valeurs de la société ; qu'il respecte ce qui fait l'unité et l'intégrité d'une communauté* »³³, mais « *ni les étrangers, ni les autochtones ne participent d'une culture unique et sans équivoque* »³⁴.

Certaines théories stipulent qu'une assimilation forcée peut conduire à une résistance, conduisant à un retour complet à la culture d'origine. Ainsi, Andrea Sempari explique

²⁵ Lathion, 2001, p. 152.

²⁶ Tood, Emmanuel (1994) : *Le destin des immigrés, assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. éd. le Seuil, Paris, p. 10.

²⁷ Tood, 1994, p. 10.

²⁸ Tood, 1994, p p. 380- 382.

²⁹ Boucher Manuel (2000) : *Les théories de l'intégration, entre universalisme et différencialisme : les débats sociologiques et politiques en France, analyse de textes contemporains*. éd. l'Harmattan, Paris, p. 26.

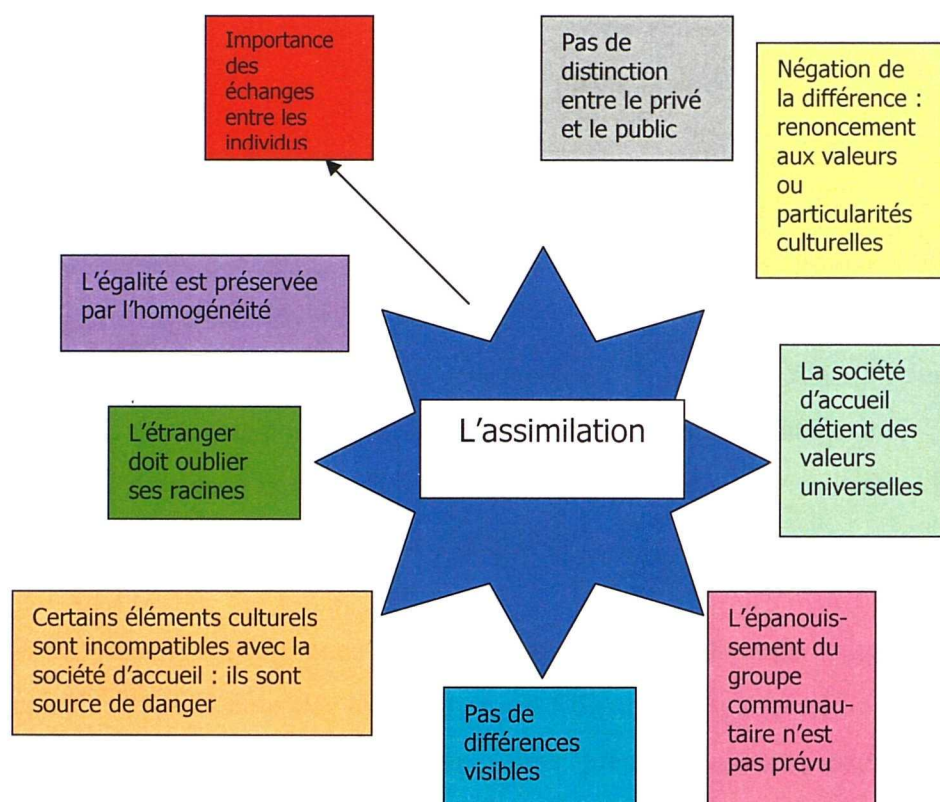
³⁰ De 1988 à 1995, il a dirigé l'institut du monde arabe.

³¹ Bistolfi, Zabbal, 1995, p. 7.

³² Bistolfi, Zabbal, 1995, p. 7.

³³ Tabin, 1999, p..59.

que « *refuser au nom des principes libéraux, de prendre en considération ces demandes de traitement différentiel implique de décevoir des individus pour lesquels la reconnaissance de leur spécificité est une condition sine qua non de leur traitement égalitaire. Cette non-reconnaissance peut engendrer des sentiments de frustration et d'isolement, peut renforcer la volonté d'enfermement du groupe et engendrer des revendications plus radicales* ». Toutefois, il semblerait que pour ce même auteur, l'école ait un rôle assimilateur à jouer : « *l'école est un lieu député à la formation de l'individu et à son intégration dans une communauté d'égaux. C'est grâce à elle que l'individu peut transcender ses liens familiaux, ethniques ou coutumiers et se forger un sentiment d'appartenance à une entité plus vaste : la nation, la république* »³⁵. Il faut noter que l'auteur ne développe pas plus précisément son idée et que transcender ses liens n'implique pas forcément l'abandon des particularités.



³⁴ Tabin, 1999, p. 60.

³⁵ Sempori, 1997, p. 31.

Selon le modèle de l'assimilation, la différence est une source de danger et d'incompatibilité avec la société d'accueil, qui détient des valeurs universelles. Pour être intégré, l'étranger doit donc établir des contacts avec les nationaux, mais surtout laisser de côté les particularismes culturels.

c) La privatisation de la différence

Selon la vision de la privatisation de la différence, les particularités culturelles, religieuses ou autres sont tolérées, mais elles ne doivent pas dépasser la sphère privée. Il y a une séparation claire entre les domaines publics et privés.

La sphère publique fixe les obligations liées aux lois et à la vie sociale. Elle doit en outre garder une homogénéité, ce qui garantit « *un traitement égalitaire à tous les individus* »³⁶.

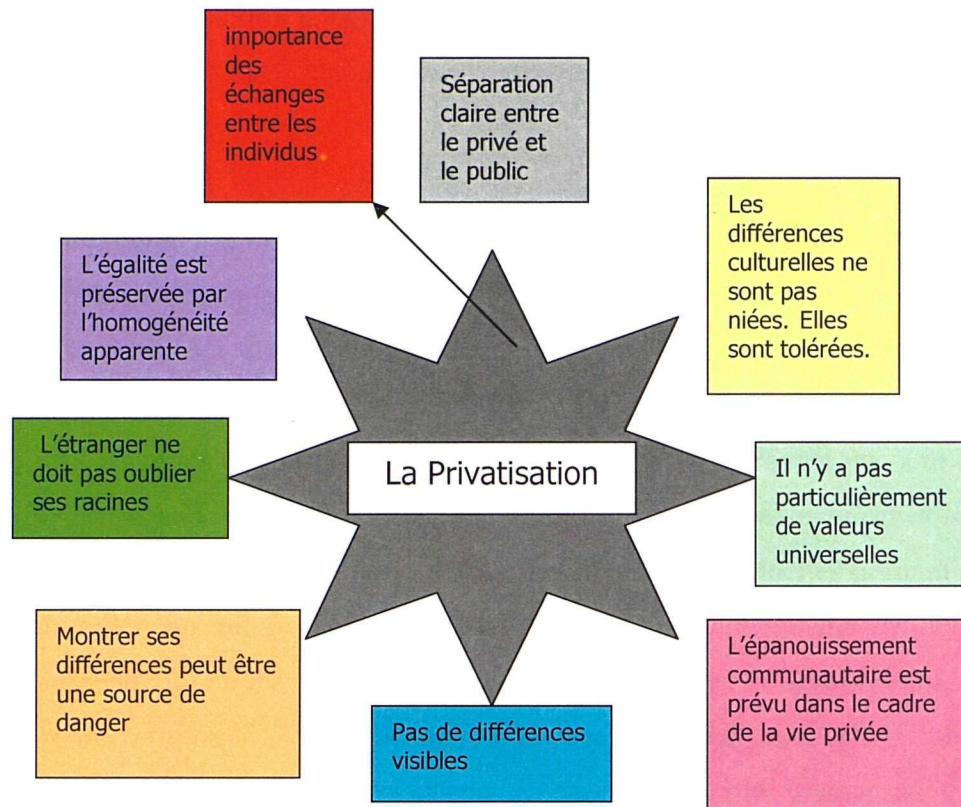
La sphère privée peut être le lieu de l'épanouissement des différences, du moment où ces dernières ne sont pas en contradiction avec la loi. Elles ne sont ainsi pas niées, contrairement à l'approche assimilationniste pure. Des divergences émanent de cette approche : qu'entend-on par sphère publique ? S'agit-il des lieux appartenant à l'Etat (école, hôpitaux, poste,...) ou de tous lieux où se produit la rencontre entre les cultures, informelle et non-préméditée (rue, restaurants, banques, magasins) ? Juridiquement, l'espace public se cantonne à la première compréhension ; toutefois, le sens commun peut lui préférer la seconde, plus restrictive.

A certains égards la France est un exemple politique de cette vision de l'intégration. Le cas récent de la nouvelle loi Stasi en est l'illustration patente : on demande aux jeunes filles musulmanes, au nom d'une valeur présentée comme immuable - la laïcité - d'abandonner, dans les espaces publics, un signe religieux distinctif³⁷. Toutefois, l'intégration à la française ne s'intéresse pas aux communautés, mais aux individus. Il s'agit ainsi, « *pour le nouvel arrivant s'installant en France, d'abandonner ses valeurs*

³⁶ Semprini, 1997, p. 98.

³⁷ Notons que cette nouvelle « affaire du foulard » dépend aussi des catégorisations faites par la société française et par les politiques du voile en lui-même. Présenté comme le symbole de la soumission des femmes, son interdiction peut être justifiée par le concept républicain d'égalité. Cela renvoie à un autre

propres, celles de sa communauté d'origine et de s'approprier les valeurs fondamentales de la nation française »³⁸. Robert Bistolfi classerait donc la France dans le modèle de l'assimilation.



Selon le modèle de la privatisation, la différence est potentiellement une source de danger. L'étranger ne doit pas oublier ses racines culturelles, mais il doit renoncer à afficher ses particularismes en public. Il y a donc une distinction entre la vie publique et la vie privée des individus. Ce modèle n'implique pas forcément l'existence de valeurs universelles.

d) Le multiculturalisme ou l'insertion communautaire (communautarisme)

L'insertion s'oppose de manière directe à l'assimilation, ce premier terme se rattachant au groupe et non plus à l'individu. Les groupes ethniques ou religieux peuvent conserver leurs particularités sans se fondre dans la société d'accueil. La collectivité immigrée a droit à une autonomie par rapport aux affaires la concernant, mais, à

débat, mais démontre une fois de plus qu'un même événement peut avoir des significations différentes selon l'angle d'approche.

³⁸ Boucher, 2000, p. 41.

l'inverse du modèle précédent, il n'y a pas de distinction à ce propos entre la sphère publique et la sphère privée. L'insertion ne sous-entend pas qu'il y ait une logique d'échanges mutuels. Selon Andrea Semprini, «*ce modèle nie toute possibilité d'existence d'une sphère commune, quel qu'en soit le contenu*»³⁹. Il s'agirait donc d'une «*juxtaposition d'espaces monoculturels - où chaque groupe ne partage avec les autres groupes que des intérêts instrumentaux (infrastructures, équipements),...*»⁴⁰.

Will Kymlicka est un philosophe canadien, spécialiste et défenseur de la vision multiculturelle. Il distingue deux types de minorités culturelles : les minorités nationales (en transposant sa théorie au cas de la Suisse, il s'agirait des minorités suisse italienne et suisse romande), et les minorités ethniques (dont font partie les immigrés). Pour lui, le multiculturalisme est justifié par l'idée de la liberté. Il faut que des droits spécifiques soient accordés aux minorités, du moment où elles n'entravent pas «*la liberté au sein du groupe minoritaire*» et «*l'égalité entre les groupes minoritaires et majoritaires*»⁴¹. Son multiculturalisme est donc nuancé, les libertés individuelles primant sur les libertés culturelles ou religieuses. Il défend «*la liberté individuelle de conscience*» qui comprend : «*la libre pratique d'un culte, le prosélytisme, l'apostasie ou le renoncement à toute religion*»⁴². Le philosophe s'oppose donc aux conceptions non libérales de tolérance religieuse, qui consistent en une autonomie interne de chaque groupe religieux, se voyant «*reconnaître le droit d'imposer des lois religieuses contraignantes à leurs propres membres.*»⁴³ Il prend comme exemple de ce système multiculturel non libéral «*le système des millets*»⁴⁴ de l'empire ottoman»⁴⁵. Cependant, pour Will Kimlicka, «*un large éventail de droits spécifiques doit être accordé*»⁴⁶. Il faut pour cela protéger les cultures minoritaires des effets liés aux décisions prises par la culture

³⁹ Semprini, 1997, p. 100.

⁴⁰ Semprini, 1997, p. 101.

⁴¹ Kymlicka, Will (2001) : *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, éd. la Découverte, Paris. p. 218.

⁴² Kymlicka, 2001, p. 222.

⁴³ Kymlicka, 2001, p. 222.

⁴⁴ Le système des millets consistait en une autonomie des musulmans, des juifs et des chrétiens, chaque communauté ayant des droits spécifiques : «*Pour diverses raisons théologiques et stratégiques, les Ottomans accordèrent à leurs minorités non seulement la liberté de culte, mais également la possibilité plus générale de se gouverner elles-mêmes pour toutes les affaires strictement internes, selon leurs propres codes juridiques et avec leurs propres tribunaux.*» (Kymlicka, 2001, p p. 223.) Ils avaient aussi la possibilité de fonder leurs propres écoles. Mais si les minorités chrétiennes ou juives géraient elles-mêmes leurs affaires internes, leurs relations avec les musulmans étaient très réglementées. Ainsi, elles ne pouvaient ainsi pas faire de prosélytisme et les mariages mixtes étaient limités.

⁴⁵ Kymlicka, 2001, p. 222.

⁴⁶ Kymlicka, 2001, p. 182.

majoritaire. La démocratie seule ne permet pas cette protection. Il soutient donc l'idée d'une représentation des groupes minoritaires (nationaux, ethniques, raciaux ou sexuels) dans les instances législatives. Il s'agit donc de discrimination positive, qui prend généralement la forme d'un système proportionnel. Un certain nombre de sièges politiques, par exemple, est réservé à la minorité. Ce nombre est en rapport avec le poids démographique de la communauté. Kymlicka pense que dans certains cas⁴⁷, il serait préférable « *d'établir un seuil à partir duquel on considère qu'une minorité jouit d'un nombre suffisant de représentants pour que ses positions et ses intérêts puissent s'exprimer* ».

Cette acception conduit, selon Pisani, au cloisonnement des immigrés, par un refus réciproque, « *fruit et cause d'une méfiance croisée* »⁴⁸. Il y a donc un risque de ghettoïsation des groupes minoritaires. Chacun vit comme bon lui semble mais dans ses propres quartiers, ne partage plus rien avec les autres groupes mais est formellement accepté. Le risque de ghettoïsation est donc présent ici, tout comme il l'est lors d'un rejet des minorités. Toutefois, les raisons en sont différentes, voire même antagonistes. Lors du rejet, le refus total de l'autre implique un repli communautaire. Lors d'une attitude multiculturelle, son acceptation à tout prix, sans recherche de terrain d'entente, amène aux mêmes conséquences.

Will Kymlicka estime que ces craintes sont souvent exagérées : « *les revendications qu'expriment les immigrants et les groupes défavorisés pour se voir accorder des droits polyethniques et des droits de représentation correspondent essentiellement à des demandes d'intégration, de pleine participation à la société dans son ensemble. Considérer qu'elles constituent une menace pour la stabilité ou la solidarité est non seulement illégitime, mais cela reflète souvent une ignorance ou une intolérance à l'égard de ces groupes* »⁴⁹. Les groupes se sentant exclus de la société ont plus de facilité à y participer lorsque l'on reconnaît leur différence. Il peut y avoir des demandes de la part des minorités, prenant « *la forme d'une fermeture de la minorité par rapport à la société dans son ensemble, bien que ce soit plus souvent le cas des sectes religieuses* ».

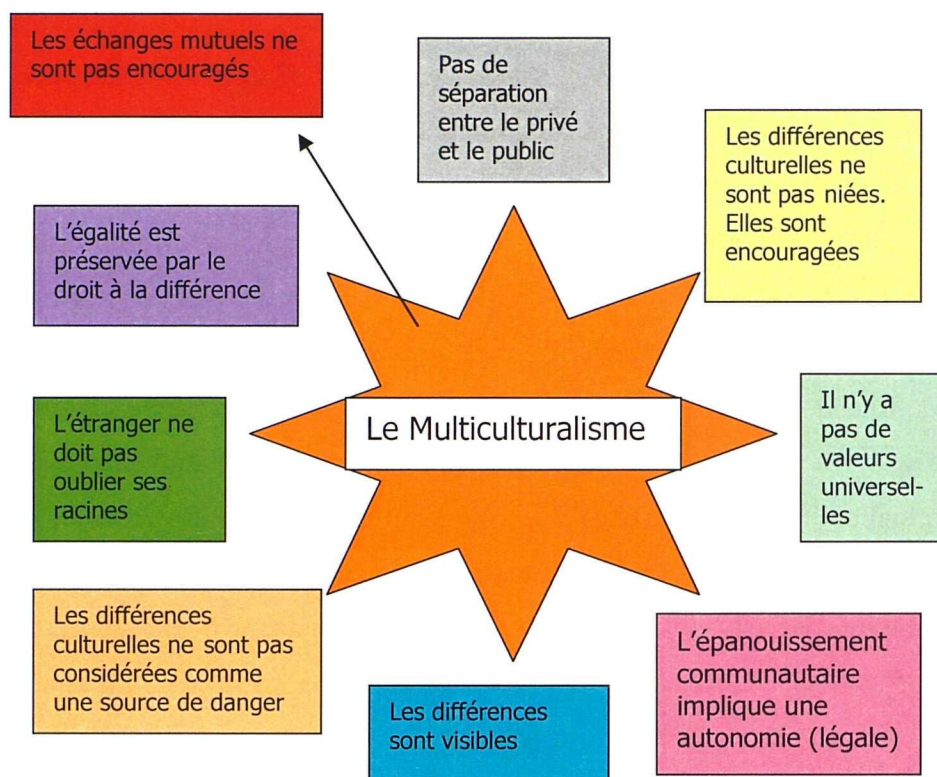
⁴⁷ Le système du seuil serait suffisant lorsque les décisions politiques se prennent par compromis plutôt que par la majorité simple (Kymlicka, 2001, p. 211).

⁴⁸ Bistolfi, Zabbal, 1995, p.7.

⁴⁹ Kymlicka, 2001, p. 270.

que des communautés ethniques à proprement parler »⁵⁰. Mais il n'y aurait pas de quoi s'inquiéter, ces cas restant des exceptions.

La gestion de l'immigration faite en Grande-Bretagne et au Canada se rapproche de cette vision de l'intégration. Alain Touraine la décrit comme « *la reconnaissance de règles constitutionnelles de respect des libertés fondamentales et d'organisation des pouvoirs publics, ce qui laisse à l'auto-organisation sociale et culturelle, et donc à la pluralité des cultures, un espace immense à l'intérieur de règles qui se contentent pour l'essentiel de formaliser le principe kantien selon lequel il faut laisser la liberté de chacun s'étendre jusqu'au point où elle risque de menacer celle des autres* »⁵¹.



⁵⁰ Kymlicka, 2001, p. 250.

⁵¹ Touraine, Alain (1997) : *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*. éd. Fayard, Paris. p. 214.

Selon le modèle du multiculturalisme, le droit à la différence culturelle est un pré requis à l'intégration. La société d'accueil s'adapte pour que chaque communauté puisse s'épanouir. Il n'y a pas forcément de contacts entre les membres des communautés étrangères et les nationaux, chacun pouvant vivre dans des microsociétés juxtaposées, conservant une large autonomie de droits.

e) L'approche interculturelle

Ce que Bistolfi appelle effectivement « *intégration* », est défini comme « *un processus ouvert où, tout en étant soucieux de préserver les valeurs de la société d'accueil, on n'exige pas des nouveaux venus une renonciation traumatisante à leur culture d'origine* »⁵². Il parle d'« *un métissage fécond en longue période* »⁵³. En ce qui concerne l'intégration des musulmans, il s'agirait de concilier la foi et la pratique de l'Islam dans les limites du droit coutumier du pays d'accueil. Pour Pierre Centlivres, ancien directeur de l'institut d'ethnologie de l'Université de Neuchâtel, « *il n'y a pas de sociétés plurielle ou multiculturelle sans conflits, pas de société ayant abouti une fois pour toutes à un point d'équilibre et d'harmonie* »⁵⁴. Il pense qu'une société multiculturelle est nécessairement instable, ce qu'il trouve positif : « *c'est par son instabilité qu'elle s'avère également ouverte, et qu'elle est à même, le cas échéant, d'intégrer de nouvelles diversités.* »⁵⁵ Uli Windisch pense qu'il ne faut pas rechercher le consensus à tout prix : « *Là où il y a des différences de mentalité et de culture, il y aura forcément des frottements, ..., On va devoir faire état des incompatibilités de valeurs, quand il y en a. Et ça, c'est très sain* »⁵⁶.

Alain Touraine défend cette vision. Pour lui, l'assimilation et le communautarisme n'apportent aucune solution satisfaisante : « *Nous sommes pris dans un dilemme. Ou bien nous reconnaissons une pleine indépendance aux minorités et aux communautés en nous contentant de faire respecter des règles du jeu, des procédures qui assurent la*

⁵² Bistolfi, Zabbal, 1992, p. 28.

⁵³ Bistolfi, Zabbal, 1992, p. 28.

⁵⁴ Centlivres, Pierre (1992) : *Vers une société plurielle. Risques, enjeux et perspectives.* in : *La Suisse, ses étrangers et l'Europe*, éd. la Commission Neuchâteloise de travail pour l'intégration sociale des étrangers, Neuchâtel, p.16.

⁵⁵ Centlivres, 1992, p.16.

⁵⁶ « *la Suisse face à la pluralité* » interview d'Uli Windisch, Construire n. 4, 21.01.2003 p. 69

*coexistence pacifique des intérêts, des opinions et des croyances, mais nous renonçons alors du même coup à la communication entre nous, puisque nous ne nous reconnaissons plus rien en commun sauf de ne pas interdire la liberté des autres (...) ou bien nous croyons que nous avons des valeurs en commun (...) et nous sommes conduits à rejeter ceux qui ne partagent pas ces valeurs, surtout si nous attribuons à celles-ci une portée universelle »*⁵⁷. La nouvelle solution serait interculturelle et égalitaire, centrée sur le sujet et non plus sur des principes universels ou sur la communauté. Le sujet est : *«combinaison d'une identité personnelle et d'une culture particulière »*⁵⁸. En se centrant sur le sujet, il est possible de placer l'égalité de fait, basée sur la réalité sociale et économique, avant les concepts abstraits, telle la citoyenneté⁵⁹.

Egalité et différence ne sont pas incompatibles pour cet auteur : *« elles sont inséparables l'une de l'autre. Une société sans différences reconnues serait une dictature imposant l'homogénéité à ses membres (...) inversement, une société sans égalité nous ramène à l'ordre hiérarchique des sociétés holistes, ordre que nous avons détruit dès le début de notre modernité politique et que nous n'avons aucune envie de reconstruire »*⁶⁰. Cependant, l'égalité et la reconnaissance des différences ne suffisent pas à enrayer les risques de cloisonnement ou de rejet. Ainsi, si la société multiculturelle est perçue *« comme une rencontre de cultures et de communautés »*⁶¹, le risque d'affrontement autour de l'immigration persiste. Il convient donc de *« réunir des cultures différentes dans l'expérience vécue et le projet de vie des individus »*⁶². Il n'y a donc pas de scission entre le multiculturalisme et l'universalisme individualiste, base, selon Touraine de l'esprit démocratique⁶³. On trouve là plutôt *« l'aboutissement de l'idée démocratique, comme reconnaissance de la pluralité des intérêts, des opinions et des valeurs »*⁶⁴.

La communication est primordiale pour y parvenir. Touraine décrit sa vision idéale de l'école, qui aide les sujets de diverses cultures à entrer en communication réelle. Ainsi,

⁵⁷ Touraine, 1997, p. 17.

⁵⁸ Touraine, 1997, p. 29.

⁵⁹ Touraine, 1997, p. 25.

⁶⁰ Touraine, 1997, p. 211.

⁶¹ Touraine, 1997, p. 235.

⁶² Touraine, 1997, p. 235.

⁶³ Touraine, 1997, p. 241.

⁶⁴ Touraine, 1997, p. 241.

ce qu'il appelle « *l'école du sujet* »⁶⁵ diffère dans ses principes de l'école moderne. Cette dernière se caractérisait principalement par :

- 1) La volonté de libérer l'enfant de ses particularismes
- 2) L'affirmation de la valeur universelle de la culture où vivait l'enfant : « *il s'agissait de donner à l'enfant le sens du vrai, du bien, du beau* »⁶⁶.
- 3) La hiérarchisation de la société basée sur les compétences à assimiler les valeurs universelles et l'abstraction.

L'école du sujet s'y oppose, à travers ces principes :

- 1) La volonté de renforcer la liberté du sujet personnel (avec ses particularismes). « *L'école doit donc reconnaître l'existence de demandes individuelles et collectives, au lieu de croire qu'avant sa socialisation l'individu est un sauvage* ». Il ne doit donc pas y avoir de séparation entre « *la sphère privée et la vie publique, et donc entre la famille et l'école* »⁶⁷.
- 2) « *A une éducation centrée sur la culture et les valeurs de la société qui éduque succède une éducation qui accorde une importance centrale à la diversité (historique et culturelle) et à la reconnaissance de l'Autre* »⁶⁸. La communication est ainsi un élément central de l'éducation, qui doit être prioritaire : « *Il faut en particulier que l'école fasse dialoguer les élèves, leur apprenne à argumenter l'un contre l'autre en analysant le discours de l'Autre, à la fois pour apprendre à manier la langue nationale et pour être capable de percevoir l'Autre, ce qui est la condition d'une vie en commun* »⁶⁹. Il ne faut donc en aucun cas étouffer les différences entre les individus.

⁶⁵ Touraine, 1997, p. 332.

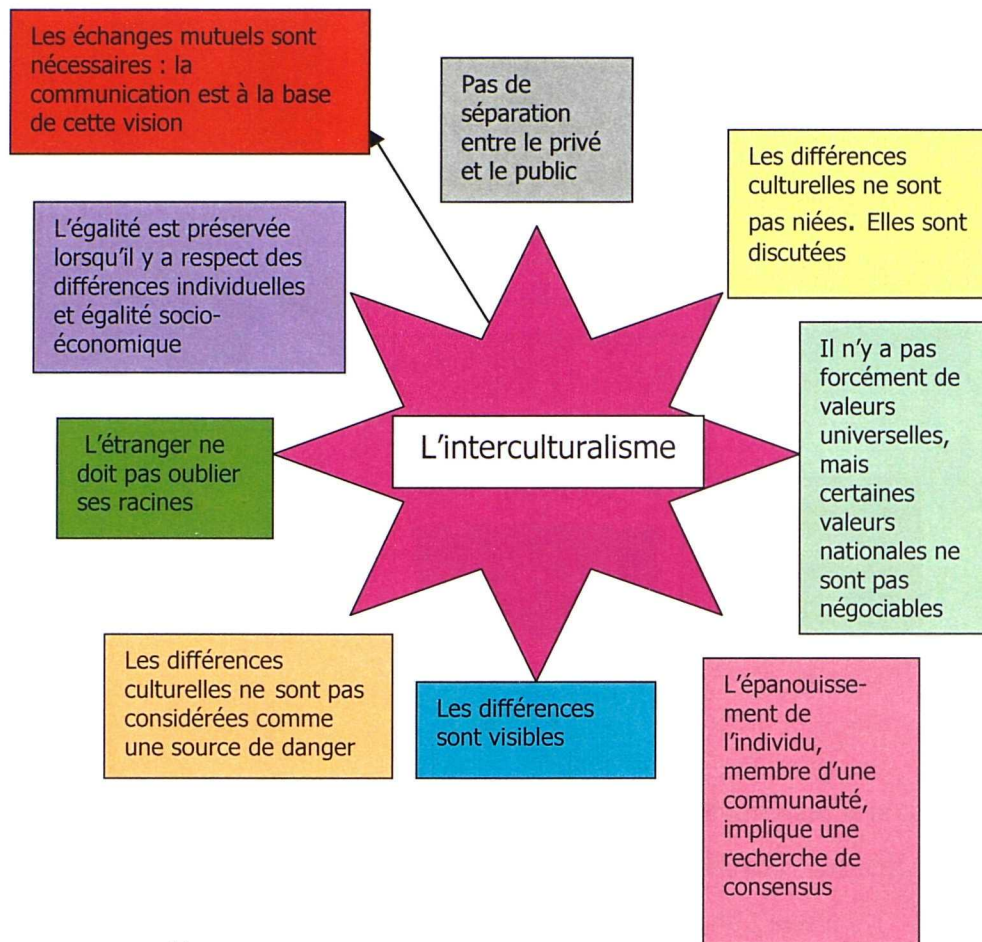
⁶⁶ Touraine, 1997, p. 327.

⁶⁷ Touraine, 1997, p. 330.

⁶⁸ Touraine, 1997, p. 330.

⁶⁹ Touraine, 1997, p. 341.

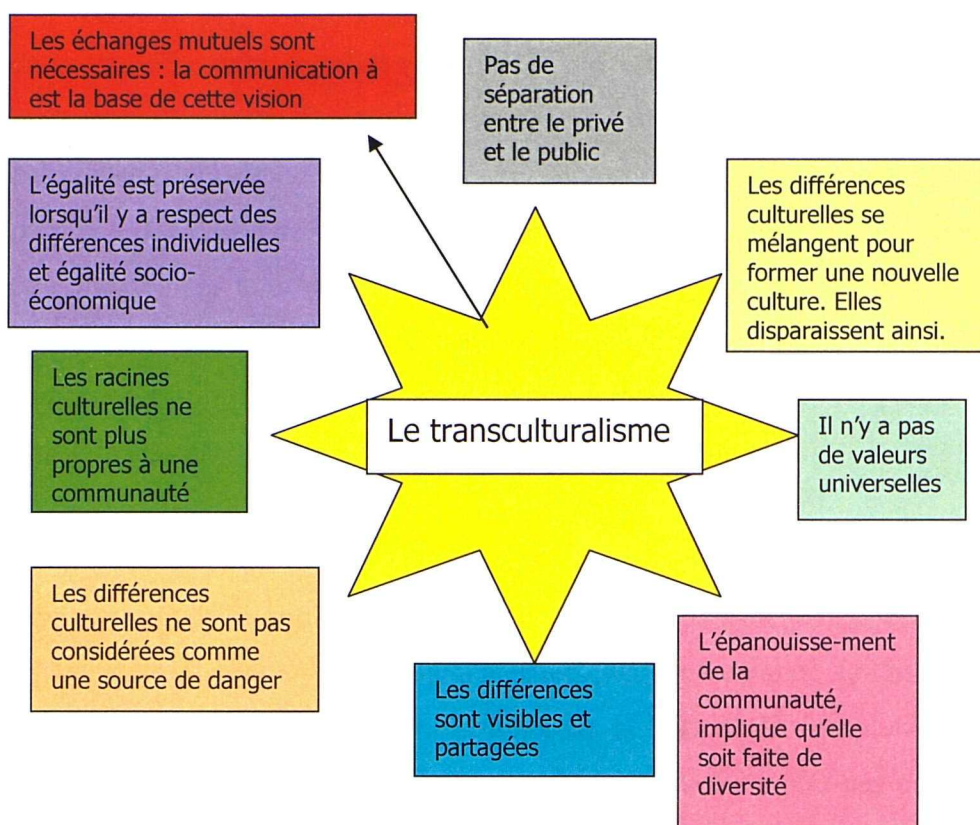
- 3) L'école doit rétablir l'égalité, non en tant que valeur abstraite, idéale, mais en reconnaissant l'existence réelle des inégalités, afin de les annihiler.



Selon l'interculturalisme, la vie harmonieuse dans une société pluriculturelle implique la recherche de consensus. Il n'y a pas de valeurs universelles, mais tout n'est pas négociable. L'égalité socio-économique et les contacts entre nationaux et non nationaux permet d'améliorer l'intégration.

f) Le transculturalisme

Selon cette approche, les différences sont transcendées. C'est-à-dire que les cultures particulières disparaissent pour laisser place à une grande culture recomposée. Les échanges mutuels et la communication sont donc favorisés afin de créer une nouvelle culture mixte. Chacun s'enrichit au contact de l'altérité. Il s'agit de l'idée de *meltingpot* apparue aux Etats-Unis.



Les différences culturelles ne sont pas considérées comme une source de danger, mais sont la base d'un échange entre les individus de nationalité, de culture ou de religion différentes. Chacun s'intéresse et participe à la culture de l'autre.

1.2.3. Au delà des constructions : la réalité vécue par les minorités

Les modèles proposés ici ne permettent pas d'avoir une vue complète de ce que peut être l'intégration. Il s'agit de visions, ou de compréhensions de l'intégration. On aurait pu ajouter une autre grille d'analyse : celle du ressenti des personnes étrangères face à leur propre intégration. Par exemple, les minorités culturelles, ethniques ou religieuses peuvent, concrètement passer d'un modèle à l'autre (être assimilées dans le cadre scolaire, mais revendiquer des droits communautaires lorsqu'il s'agit de la vie familiale,...). A l'inverse, la majorité peut changer sa grille de lecture de l'intégration en fonction du contexte (par exemple tolérer une différence visible et affirmée lorsqu'il s'agit des loisirs et exiger une uniformité dans les établissements publics).

Ces différents modèles ne permettent pas non plus de déterminer le point zéro. Il s'agit de ce que Durkheim appelait l'anomie et qui est un risque toujours présent pour les minorités. On parle d'anomie lorsque la personne ne s'identifie plus aux valeurs culturelles, religieuses,... de sa société initiale mais n'a pas encore intégré celles du pays d'accueil. Elle ne peut donc plus se référer à la première société, sans pour autant être intégrée par la deuxième. Ce risque est encore plus présent pour les deuxième ou troisième générations d'étrangers qui sont parfois rejetés par leurs parents, qui ne les comprennent plus, ou qui s'écartent de ces derniers, ne parvenant plus à s'y identifier, sans être acceptés par les habitants du pays d'accueil non plus.

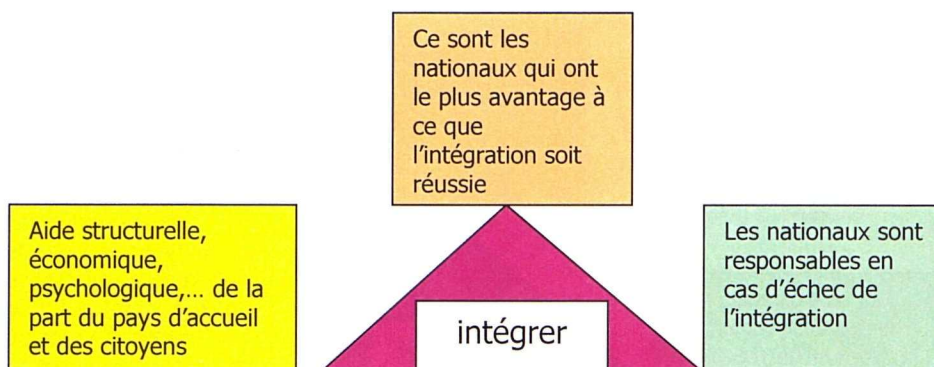
Aucun des modèles d'intégration n'annihile totalement ce risque. On peut toutefois supposer que celui-ci diminue lorsque la vision proposée encourage la communication et l'échange. Il peut en outre augmenter lorsque l'on demande aux minorités de laisser totalement de côté leur culture. Le rejet de la part de la communauté d'origine en découle souvent et on peut craindre que l'assimilation ne soit pas considérée comme suffisante par les membres de la communauté d'accueil.

Tout processus d'intégration est un équilibre tangent pouvant à tout moment se briser, entraînant alors parfois des conséquences désastreuses (psychologiquement, socialement,...).

1.2.4. Intégrer ou s'intégrer ?

Quel que soit le modèle théorique choisi, on peut se demander à qui incombe la responsabilité de l'intégration : est-ce les nationaux qui se doivent de bien intégrer *leurs* étrangers, ou les étrangers qui doivent tout mettre en œuvre pour s'intégrer ? La question politique de l'aide à l'intégration doit être posée. Faut-il faire un effort (financier, social ou simplement communicatif) en vue d'améliorer l'intégration ? Ces interrogations peuvent cacher un autre débat : si une intégration est manquée (subjectivement, car l'idée d'intégration manquée dépendra en réalité des critères établis par les protagonistes d'une situation particulière), la personne étrangère ne se sentant pas intégrée ou certains ne la considèrent pas comme telle. Est-ce de sa *faute* ou d'autres critères entrent-ils en jeu ?

Selon Marianne Weaber, l'intégration concerne en premier lieu le groupe accueillant « qui désire "récupérer" les déviants que sont les étrangers »⁷⁰. Selon cette approche, il semblerait donc logique qu'il y ait des aides prévues à cet effet. En effet, si ce sont les nationaux qui veulent l'intégration, ils vont, en principe, la favoriser (que ce soit pour des raisons humanitaires, ou liées à la sécurité nationale par exemple).



Le site Internet de l'UDC affichait, lors des votations de septembre 2004 sur les naturalisations automatiques des deuxième et troisième générations d'étrangers, une allocution de Rudolf B. Schudet, « président UDC International, Johannesburg » :

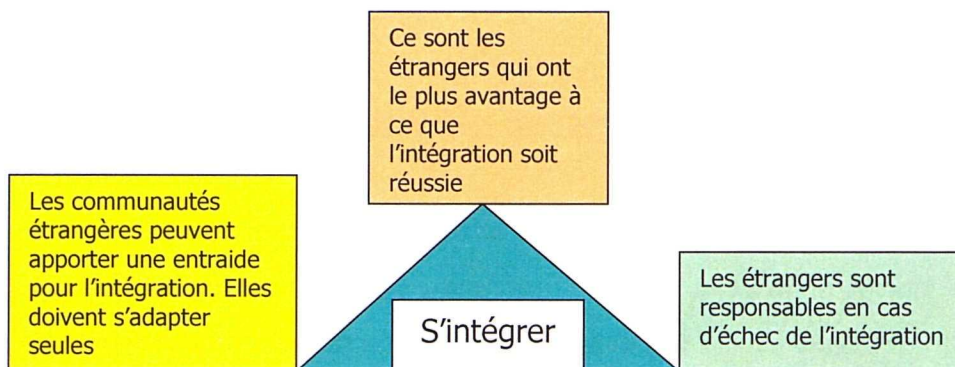
*« En me rendant dans différents pays du monde pour y travailler, j'ai commencé par m'informer des us et coutumes et je me suis toujours efforcé de m'y conformer. Il n'existait pas d'aide publique, ni de brochures d'information, ni de cours de langue ou d'intégration gratuits. Comme tous les autres étrangers, je devais moi-même faire l'effort, m'informer et m'adapter. A juste titre, car j'étais dans la position du demandeur. Les pays en question ne m'avaient pas demandé de venir. En Suisse, par contre, on croit devoir arranger à tout prix les choses pour tout le monde »*⁷¹. Le 17 janvier 2001, le Nouvelliste publiait une dépêche de l'agence télégraphique suisse, traitant des positions de l'UDC face à l'intégration. Ueli Mauer, président de l'UDC, y affirmait : « seul peut être intégré celui qui veut l'être », appuyant son propos par l'idée d'« imposer l'ordre et non pas discuter intégration »⁷².

⁷⁰ Weaber, Marianne (1985) : *Immigrés en Suisse, quelle politique d'intégration ?*, éd. Faculté des sciences économiques et sociales de l' Université de Genève, Genève. p. 5.

⁷¹ Rudolf, B. Schudel : *Portes grandes ouvertes aux naturalisations*, <http://www.spv.ch/?pageid=1235> »L=3

⁷² *Le Nouvelliste*, mercredi 17 janvier 2001

Dans cette seconde vision, la conception unilatérale de l'intégration est mêlée à une compréhension assimilatrice du phénomène. L'étranger doit d'une part se débrouiller seul, mais de plus on attend qu'il fasse l'effort de s'adapter aux us et coutumes du pays d'accueil. L'idée sous-jacente que seul l'étranger a quelque chose à gagner lors de cette intégration semble influencer cette approche.



Ainsi, deux axes façonnent la construction du concept : celui du modèle de l'intégration et celui de la responsabilité de l'intégration.

2. La Suisse et l'intégration

2.1. Le modèle officiel proposé

En rapprochant la politique de certains pays aux modèles types précédemment cités, on se rend compte que les faits ne sont pas toujours aussi clairs que le voudrait l'idéal proposé. Ainsi, selon Fred Constant, auteur d'un ouvrage général sur le multiculturalisme, « *des tendances concrètes à l'assimilation se manifestent dans les sociétés pluralistes et des tendances pluralistes se manifestent dans les sociétés assimilationnistes* »⁷³. Il semblerait donc que même une politique claire en matière d'intégration, délimitant les critères observables censés déterminer le degré d'acquisition de cette dernière, ne déboucherait pas sur des applications aussi nettes. Il faut donc garder à l'esprit qu'il peut exister un grand décalage entre le modèle proposé et ses modes de concrétisation. De plus, ce n'est pas parce qu'un pays propose un *idéal*

⁷³ Constant, Fred (2000) : *Le multiculturalisme*, éd. Dominos Flammarion, Paris., p.35

que les citoyens vont l'adopter dans leur vie quotidienne. Il semble toutefois pertinent de présenter le message officiel de la Suisse, car il délimite un cadre formel, même s'il est non exclusif dans la réalité helvétique.

La présentation du cadre officiel se base sur les publications de la *Commission fédérale des étrangers* ainsi que sur la *Loi sur les étrangers*. Il s'agit de présenter ce que ces documents disent de l'intégration.

2.1.1 La Commission fédérale des étrangers (CFE)

La CFE a été créée en 1970, suite aux résultats de l'initiative Schwarzenbach⁷⁴. Le Conseil fédéral avait, à cette occasion, fait de l'« *intégration sociale des migrantes et des migrants un élément constitutif de la politique des étrangers* »⁷⁵. Ainsi, la mission qui a été assignée à cette commission était de prévoir des mesures en faveur de l'intégration des étrangers. Deux ouvrages exposant ces mesures ont été publiés par cet organe⁷⁶. Ils serviront de base aux idées présentées ci-dessous.

La Suisse officielle est encline à promouvoir une vision interculturelle de l'intégration. Assimilation et multiculturalisme communautaire sont explicitement écartés des textes : la responsabilité de l'intégration est mixte. Chacun doit faire des efforts pour qu'elle soit réussie : « *la présence des étrangers ne suffit pas à elle seule, à créer une société pluriculturelle. Il faut pour ce faire des conditions qui permettent à des personnes d'origines culturelles diverses de vivre non pas les unes à côté des autres mais les unes avec les autres. Le modèle à suivre reste, comme jusqu'ici, celui de l'intégration proposée par la CFE. Il s'agit en l'occurrence de l'accueil des étrangères et des étrangers au sein de la communauté locale et de leur volonté de s'insérer dans le contexte suisse, sans pour autant renoncer à leur nationalité ou aux particularités de leur culture d'origine* »⁷⁷.

⁷⁴ Cette initiative consistait à contrer l'effet de « surpopulation étrangère ». Elle a été refusée de justesse. A cette époque, 70% des immigrés étaient italiens...

⁷⁵ CFE, (1999) : *L'intégration des migrantes et des migrants, faits - secteurs d'activité - postulats*, éd. La commission fédérale des étrangers, Berne, p. 95.

⁷⁶ Il s'agit des ouvrages intitulés *Esquisse pour un concept d'intégration*, paru en 1996, et *L'intégration des migrantes et des migrants en Suisse, faits - secteurs d'activité - postulats*, paru en 1999.

La CFE accorde une grande importance aux contacts interculturels, qui doivent être « *encouragés pendant les loisirs, afin d'améliorer la cohabitation et de conjurer les craintes mutuelles* »⁷⁸. Elle indique donc, de manière implicite, que les craintes à l'égard de la population étrangère ainsi que les problèmes potentiels de cohabitation viendraient d'une mauvaise connaissance réciproque. Ce ne serait donc pas la présence étrangère en tant que telle qui poserait problème, mais plutôt le type de relations établi entre les autochtones et les migrants. A ce propos, Fluvio Caccia⁷⁹ relevait, en 1992, l'importance du dialogue et des activités communes, « *moyen le plus efficace de mieux se connaître et de venir petit à petit à bout des préjugés (...). Trop souvent, la camaraderie s'arrête aux portes de l'entreprise* »⁸⁰.

L'effort mutuel en vue d'une bonne intégration est plébiscité sans équivoque par la CFE. Selon celle-ci, il s'agit en effet d'une tâche « *de politique de société et d'intérêt général* »⁸¹ qui doit être relevée au niveau fédéral, cantonal et communal. L'attitude de la population indigène est primordiale : « *Seul celui à qui l'on donne l'occasion de se sentir chez soi quelque part et de s'enraciner fera preuve d'ouverture et de tolérance et sera en mesure d'accepter la nouveauté* »⁸². Ainsi, la population autochtone doit accepter les migrants et « *les laisser participer à la vie de la communauté locale. Indifférence, mépris (...) amènent les migrantes et les migrants à édifier leur propre système social et à s'isoler* »⁸³. Une volonté réciproque est donc une condition *sine qua non* de l'intégration. Il ne peut s'agir, contrairement à ce que relevait le président de l'UDC International, d'un devoir incombant aux seuls étrangers, les Suisses ne leur ayant pas demandé d'être là. La CFE part du constat de la présence étrangère et en déduit que la Suisse a tout à gagner à une intégration réussie. En 1999, la CFE relevait que peu de prises de positions sur *l'Esquisse*⁸⁴ l'avaient soutenue sur le sujet de la

⁷⁷ CFE (1996), *Esquisse pour un concept d'intégration*, éd. La Commission fédérale des étrangers, Berne, p. 6.

⁷⁸ CFE, 1996, p. 8.

⁷⁹ Fluvio Caccia était en 1992 le président de la *Commission fédérale pour les problèmes des étrangers*.

⁸⁰ Caccia, Fluvio (1992), *Les rencontres des cultures dans la Suisse d'aujourd'hui*, in : La communauté neuchâteloise de travail pour l'intégration des étrangers, *La suisse, les étrangers et l'Europe*, éd. Le Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds, p. 41.

⁸¹ CFE, 1996, p. 9.

⁸² CFE, 1996, p. 17.

⁸³ CFE, 1999, p. 19.

⁸⁴ En 1996, *l'Esquisse pour un concept d'intégration* avait été envoyée, pour prise de position à 180 destinataires hétéroclites : gouvernements cantonaux, conférence des directeurs de l'instruction publique, conférences et associations de services cantonaux, associations faîtières des villes- communes -

responsabilité partagée. Les uns estimaient qu'il fallait attendre plus des étrangers, les autres pensaient que la population indigène devait investir davantage⁸⁵.

L'idée de consensus est dominante dans les deux documents. L'assimilation, comprise comme « *une adaptation inconditionnelle des habitudes de vie, coutumes et valeurs de Suisse au détriment de sa propre culture étrangère* »⁸⁶ doit être rejetée. La CFE précise qu'il y a « *des valeurs et des normes centrales* » auxquelles les migrantes et les migrants sont tenus de se soumettre « *et cela même lorsque leur histoire personnelle est imprégnée d'autres valeurs fondamentales* »⁸⁷. Toutefois, le texte reconnaît un peu plus loin que les opinions divergent lorsqu'il s'agit d'établir une liste exhaustive de ces valeurs. En font néanmoins partie, « *sans nul doute* », « *le système juridique et la séparation des pouvoirs, l'égalité des sexes, la libre disposition de soi et la responsabilité individuelle (donc le libre choix du partenaire), le droit à l'éducation, la protection des minorités, la liberté de conscience et le libre choix de sa culture* »⁸⁸.

En contrepartie, des droits doivent être accordés aux étrangers pour qu'ils puissent avoir accès aux processus de décision, ou du moins, proposer leurs vues et être sérieusement écoutés. Dans le manuel *Les étrangers et la commune*, la CFE recommandait ainsi aux autorités, en 1989 déjà, d'instituer des commissions consultatives d'étrangers. En 1999, elle relève néanmoins que « *même lorsqu'il s'agit de questions relevant précisément des étrangers, il arrive que les commissions des étrangers ne soient pas consultées ou uniquement de manière sporadique, ou pour la forme* »⁸⁹. Une autre mesure envisageable pour que les étrangers puissent intervenir dans la vie publique est leur participation aux partis politiques en tant que membres. Ce fait est rare, probablement du fait d'une indifférence mutuelle de la part de partis et des migrants. Uli Windich va plus loin dans l'idée de participation. Il soutient la thèse qu'octroyer des droits politiques aux étrangers résidant en Suisse, même depuis peu, accélérerait leur intégration sociale. Ils participeraient ainsi au phénomène de société totale que sont les votations.

Bourgeoisies, associations d'employeurs et de travailleurs, partis politiques, Eglises nationales et communautés religieuses, associations d'étrangers,...

⁸⁵ CFE, 1999, p. 6.

⁸⁶ CFE, 1996, p. 8.

⁸⁷ CFE, 1999, p. 10.

⁸⁸ CFE, 1999, p. 11.

⁸⁹ CFE, 1999, p. 78.

2.1.2 Les lois et ordonnances : la LSEE, la LETR, l'OIE

L'article 25a de *la loi sur les étrangers (LSEE)* donne le droit à la Confédération d'apporter une aide financière pour favoriser l'intégration : « *la Confédération peut verser des subventions pour l'intégration sociale des étrangers ; en règle générale, ces subventions ne sont accordées que si les cantons, les communes ou des tiers participent de manière adéquate à la couverture des frais. Le Conseil fédéral règle les modalités* »⁹⁰. La responsabilité de la Confédération est ainsi reconnue. L'intégration n'est pas l'affaire des étrangers uniquement.

Le chapitre 7 de la nouvelle loi sur les étrangers, actuellement en consultation, est consacré à l'intégration, qui a pour but de « *favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base de valeurs communes et de principes de l'Etat de droit, dans le respect et la tolérance mutuels* »⁹¹. Le texte ne spécifie pas si les valeurs communes relèvent d'une vision interculturelle ou non. L'intégration doit découler d'une volonté réciproque de la part des étrangers et de la part de la société d'accueil⁹², et l'octroi d'une autorisation d'établissement, ou au contraire les mesures d'éloignement, dépendent du « *degré d'intégration* »⁹³. On considère donc, dans ce texte, que l'intégration est mesurable et qu'elle peut être décidée. Le manque de limites des énoncés implique une large palette d'interprétations. On peut se demander quels seront les critères déterminant le degré d'intégration. Dans le message du Conseil fédéral accompagnant la *LETR*, il est précisé qu'il « *importe de soutenir les demandes actuelles relatives à la procédure de naturalisation facilitée et à la participation des étrangers à la vie politique* »⁹⁴. Le Conseil fédéral reprend donc ici l'idée de la CFE concernant la participation à la vie politique, moyen de faire entendre les demandes des communautés étrangères.

En 2000, le Conseil fédéral a ratifié une ordonnance sur l'intégration des étrangers (OIE). Cette dernière précise que les efforts fournis par la Confédération doivent avoir pour but de :

⁹⁰ LSEE, art. 25a.

⁹¹ art. 51, alinéa 1.

⁹² Projet de loi sur les étrangers, LETR, art.52,alinéa 1-2.

⁹³ Projet de loi sur les étrangers, LETR, art. 52, alinéa 3.

⁹⁴ Conseil fédéral (2002), *Message concernant la loi sur les étrangers*, Berne, p. 25.

- « a. favoriser la compréhension réciproque entre les populations suisse et étrangère
- b. faciliter leur coexistence sur la base de valeurs et de comportements communs
- c. familiariser les étrangers avec l'organisation de l'Etat, la société et le mode de vie en Suisse
- d. créer des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la société »⁹⁵.

L'idée de valeurs communes est ainsi reprise, mais le Conseil fédéral ne précise pas quelle en est la teneur. Une assimilation totale n'est pas souhaitée, des subventions pouvant être accordées pour « *maintenir les liens que les étrangers ont avec leur langue et leur culture* » et pour « *promouvoir le dialogue interculturel et une participation active de la population étrangère* »⁹⁶.

2.2. Une Suisse interculturelle ?

Les modèles ne sont pas toujours, comme nous l'avons vu, reproduits à l'identique dans la pratique. Ainsi, les propositions de la CFE concernant la participation des étrangers au processus décisionnel ne reçoivent qu'un faible écho concret. Matteo Gianni tord le cou à l'image classique de la Suisse multiculturelle. Il estime que si la Suisse a historiquement géré la diversité culturelle, linguistique et religieuse liée à son territoire, elle peine aujourd'hui à intégrer les nouvelles minorités ethno-linguistiques. Ainsi, « *la gestion institutionnelle du multiculturalisme importé n'a jamais été une véritable priorité politique* »⁹⁷. De plus, l'accès à la citoyenneté suisse, qui est perçu comme « le couronnement de l'aboutissement du processus d'intégration »⁹⁸, reste rattaché à une vision assimilationniste. Il peut en émaner « *une frontière symbolique entre ceux qui sont intégrés (les citoyens) et ceux qui ne le sont pas (les étrangers)* »⁹⁹. Pierre Centlivres soutient la même opinion. Selon l'ethnologue, « *l'ouverture du système fédéral n'est qu'apparente (...). La gestion harmonieuse des différences n'est admise*

⁹⁵ OIE, Section 1, art. 3.

⁹⁶ OIE, Section 2, art. 16.

⁹⁷ Gianni, (2003), *le multiculturalisme*, en Suisse: quelques regards critiques, in: les musulmans de Suisse, éd. Académie Suisse des sciences humaines et sociales, Berne, p. 140.

⁹⁸ Gianni, 2003, p. 141.

que dans des limites bien définies (...). En bref, le modèle pluraliste suisse est d'abord à l'usage des Suisses. Il ne possède pas une exemplarité décisive pour l'accueil de l'autre ou pour le vécu multiculturel. Au contraire, la conception de la nationalité comme héritage et comme appartenance à l'espace local et régional, rend peut-être plus difficile l'intégration des individus et des groupes définis comme étrangers »¹⁰⁰. Il faut toutefois nuancer ce propos en rappelant que la CFE et le Conseil fédéral (hormis Christophe Blocher) ont soutenu l'idée de naturalisation facilitée. Les résultats de l'initiative Schwarzenbach « *contre l'emprise étrangère* » (1970) illustrent, selon Uli Windisch, le pluralisme relatif de la Suisse : « *l'arrivée rapide et massive d'étrangers (...) faisait craindre pour une Suisse que sa diversité, croyait-on, rendait d'autant plus vulnérable* »¹⁰¹. Les résultats négatifs des votations pour la naturalisation facilitée en 2004 peuvent en être une nouvelle illustration. Les différences intra-nationales, loin de préparer à une gestion aisée des nouvelles particularités, pourraient ainsi être perçues comme un facteur de rejet de la différence.

En ce qui concerne l'Islam, Matteo Gianni nous rappelle que la situation peut être toute autre : en effet, ce sont souvent des citoyens suisses et musulmans qui jouent le rôle de leaders des revendications politiques. Les musulmans naturalisés servent parfois de porte-parole lors de discussions concernant l'intégration, qu'ils se chargent eux-même de cette mission ou qu'ils soient choisis pour le faire. Ainsi, à Genève, Tariq et Hani Ramadan occupent le devant de la scène médiatique et littéraire sur le sujet. On ne peut donc plus parler d'intégration par l'accès à la citoyenneté, car il s'agit ici d'intégrer des citoyens¹⁰². Le cadre de l'intégration dépasse ainsi le cadre des lois, des conventions et des commissions sur les étrangers. Il s'agit plutôt d'intégrer des différences inhérentes à la population suisse actuelle (l'Islam étant une composante de ces différences tout comme la précarité, par exemple, qui touche une partie non négligeable de la population suisse et peut être source de mauvaise adaptation au système et de marginalité).

⁹⁹ Gianni, 2003, p. 142.

¹⁰⁰ Centlivres, Pierre, 1992 p. 17.

¹⁰¹ « *la Suisse face à la pluralité* » interview d'Uli Windisch, Construire n. 4, 21.01.2003 p. 70.

3. L'intégration en Valais :

3.1. Le modèle officiel proposé

La Suisse fonctionne selon le principe du fédéralisme. En beaucoup de domaines, la Confédération dicte les grandes lignes de la marche à suivre. Les cantons, puis les communes, ont une marge d'application plus ou moins grande. La politique helvétique d'intégration reste, comme nous l'avons vu, peu précise. Il est ainsi intéressant d'analyser l'adaptation cantonale de ces lois et recommandations, afin de la confronter aux réalités observées sur le terrain, en troisième partie de ce travail. On peut effectivement se demander si les opinions des sujets interrogés corroborent la vision officielle. Des problèmes liés aux différences religieuses y sont soulevés. La partie pratique permettra donc de vérifier si ces derniers correspondent à de véritables crises ou conflits.

En 2002, le conseil d'Etat du canton du Valais a demandé à « *un groupe de travail extraparlamentaire* »¹⁰³ d'élaborer un concept cantonal d'intégration des étrangers. Ce concept prône, tout comme les rapports de la CFE, une vision de l'intégration mêlant la responsabilité des étrangers et celle des Suisses. « *Les deux pôles, à savoir la volonté d'accueil par la population helvétique, mais aussi l'exigence du respect des normes démocratiques par les migrants ont ainsi été mises sur un plan d'égalité, ce qui paraît indispensable pour la mise en place et la réussite d'une véritable politique d'intégration* »¹⁰⁴. La communication doit être à la base de cette volonté réciproque. Il y a ainsi, pour les étrangers, une nécessité de « *comprendre et de se faire comprendre* »¹⁰⁵, et pour les suisses « *d'avoir une meilleure connaissance des autres et de quitter bien des clichés véhiculés* »¹⁰⁶.

L'interculturalité est présente, mais de manière plus timide qu'au niveau fédéral. Le concept insiste sur l'idée de valeurs communes, de droits fondamentaux sur lesquels il

¹⁰² Gianni, 2003, p. 144.

¹⁰³ Service de l'état civil et des étrangers (2003), *Concept d'intégration des étrangers*, p. 3.

¹⁰⁴ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 5.

¹⁰⁵ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 6.

¹⁰⁶ Service de l'état civil et des étrangers, 2003. p-12

faudra rester ferme. On y trouve «la dignité humaine, l'égalité devant la loi, le droit à l'intégrité corporelle, la protection des enfants, le droit à la formation, l'égalité des chances »¹⁰⁷. Bon nombre d'efforts sont demandés à l'étranger : « dans son intérêt personnel ou familial, pour sa dignité individuelle, il doit être disposé à accepter sa nouvelle société et son environnement »¹⁰⁸. Ainsi, comme il est expliqué plus loin, « une bonne connaissance des us et coutumes et le respect de ceux-ci sont des ferments indispensables »¹⁰⁹.

En contrepartie, l'immigré ne doit pas renoncer à sa culture propre. L'école, qui « plus que tout autre acteur, assure une fonction déterminante dans tout concept d'intégration »¹¹⁰, a pour tâche de faire connaître aux nouveaux venus nos règles de vie « dans le respect des us et coutumes des personnes »¹¹¹.

L'idée de consensus, ou plutôt d'adaptation, est évoquée dans le concept, mais semble-t-il à contre cœur : « Nous ne saurions cacher le fait que certains aménagements devront être effectués pour accueillir certaines catégories d'étrangers en raison de leur culture. »¹¹²

La diversité des nouvelles populations qui sont très éloignées des indigènes et « des populations étrangères venues chez nous jusqu'ici »¹¹³ (au niveau des us et coutumes, des habitudes de vie) est présentée comme une entrave potentielle à l'intégration. La religion des nouveaux venus pourrait donc amener des difficultés car « certains préceptes religieux paraissent très difficilement conciliables avec notre Etat de droit »¹¹⁴. Le concept ne précise pas quels sont ces préceptes, mais spécifie qu'il faut promouvoir « les notions de liberté et de respect individuel qui sont les nôtres »¹¹⁵.

¹⁰⁷ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.13

¹⁰⁸ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.5

¹⁰⁹ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.13

¹¹⁰ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 12

¹¹¹ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 21

¹¹² Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.13

¹¹³ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.23

¹¹⁴ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 13

¹¹⁵ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p. 13

D'après le concept Valaisan, les religions nouvelles venues impliquent que « *quotidiennement des questions pratiques se posent et sont source de conflits, tension ou incompréhension* »¹¹⁶. Ces questions sont détaillées dans une liste qui évoque à maintes reprises des pratiques réelles ou présumées de l'Islam. Certaines sont en lien avec le cadre scolaire :

« Liberté d'expression : congés - jeûnes - prières - personnel religieux - lieux de cultes. A l'école : normes vestimentaires - signes religieux distinctifs - mixité au cours de gymnastique et de natation - contenu des cours notamment dans les branches scientifiques.

Mariage : normes religieuses - normes civiles - célébration du mariage - âge de l'épouse - empêchement religieux au mariage – polygamie - dissolution du mariage - autorité d'un conjoint sur l'autre - régime matrimonial - droit successoral.

Interdits alimentaires : abattage rituel - restauration collective à l'école - au service militaire – à l'hôpital - en prison.

Cimetières : séparation des tombes - normes religieuses d'inhumation – exhumation - incinération.

*Egalité : entre hommes et femmes - entre époux - entre frère et sœur - exercice des droits civiques pour la femme, etc... »*¹¹⁷.

3.2. Quelle intégration pour les musulmans ?

Le fait que ces aspects de la vie religieuse soient relevés comme de potentielles sources de conflits ou de tensions ne permet pas de déterminer de manière plus précise le modèle d'intégration que veut se donner ce concept, qui ne propose pas de solution pour désamorcer ces problèmes éventuels. Deux auteurs du concept, Mme Françoise Gianadda, cheffe du service de l'état civil et des étrangers, et M. Jacques Rossier, coordinateur cantonal de l'intégration, ont été interviewés afin qu'ils éclaircissent certains de ces points¹¹⁸.

¹¹⁶ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p13

¹¹⁷ Service de l'état civil et des étrangers, 2003, p.13

¹¹⁸ Ces deux entretiens ont eu lieu le mercredi 5 janvier 2005.

3.2.1. Vision de l'Islam

Lors de ces entretiens, l'Islam a été abordé essentiellement sous l'angle des conflits et des blocages potentiels qu'il pouvait susciter. Ainsi, Mme Gianadda explique qu'elle a une visibilité de l'Islam émanant de ce qu'on lui raconte (plaintes, lettres, confidences), dont elle me cite quelques exemples. Il faut noter que ces derniers sont fréquemment évoqués par Mme Gianadda (par exemple, dans un article du quotidien *le Temps* du 20 avril 2004).

- Il y a beaucoup de mariages forcés. Des femmes du Kosovo partent en vacances, puis sont mariées de force. Ainsi beaucoup d'entre elles lui demandent de l'aide : « *Une fille qui avait pourtant un petit ami en Suisse m'a raconté que son père l'avait forcée à se marier pendant ses vacances, avec un compatriote. Dans son pays, il lui avait retiré son passeport et son permis C : la fille n'avait d'autre choix que de se marier si elle voulait récupérer ses papiers pour revenir en Suisse, où elle avait tous ses amis et un emploi. ! (...) De retour en Suisse, elle devait par exemple servir le café à son mari, en se retirant ensuite de la pièce. Elle a fini par avoir le courage de le quitter, mais elle a subi les foudres de sa famille. Vous trouvez franchement une telle situation admissible en Suisse ?* »¹¹⁹.

- Des femmes sont séquestrées, ne pouvant pas sortir de leur maison.

- Un Iranien s'est marié dans son pays avec une fille de treize ans et demi. Ce genre d'union ne peut pas être reconnu en Suisse. Pourtant, cet homme avait suivi toute sa scolarité en Suisse, parlant parfaitement le dialecte haut-valaisan¹²⁰.

- Un Egyptien marié à une Suissesse voulait, selon certaines sources, faire exciser sa fille durant le congé d'été. « *J'ai par exemple récemment convoqué un homme marié à une Suissesse dont j'ai entendu dire qu'il s'apprêtait à faire exciser sa fille dans son pays d'origine. Il m'a fait toute une théorie en me disant que c'était interdit en Egypte et que les médecins ne la pratiquaient pas, alors que sa mère et ses sœurs ont été*

¹¹⁹ Cette citation a été relevée dans un article du quotidien *le Temps*, consacré à l'intégration des musulmans en Suisse et présentant la conception de l'intégration de Mme Gianadda. *Le Temps*, le 20. 04. 2004 : *La Suisse, au défi de ses immigrés, le choc des valeurs*.

excisées. Moi, je lui ai fait comprendre que, s'il procédait de la sorte, cela pourrait avoir des conséquences sur son permis de séjour. L'autorité tutélaire a, de son côté, exigé un examen médical de la fillette à son retour de vacances. Il a accepté, mais une seule fois, en raison de la pudeur de sa fille. Face à des cas pareils, nous nous devons de réagir ! »¹²¹.

3.2.2. Vision de l'intégration revendiquée

Selon Mme Gianadda, il ne faut pas qu'il y ait assimilation. Toutefois, la communauté d'accueil se doit de fixer les règles du jeu quant à ce qui est fondamental, comme : la liberté d'étudier, l'intégrité corporelle, la neutralité confessionnelle,... Il faut donc exiger cela des populations nouvellement arrivées, puis favoriser le mélange. Elle se positionne clairement contre le multiculturalisme, expliquant qu'il y a des règles qui doivent s'appliquer à tous.

Jacques Rossier laisse toutefois transparaître que l'interculturalité est peu envisageable. Le dialogue serait rendu difficile par le manque d'interlocuteurs représentatifs de la communauté musulmane dans son ensemble. Il semble que peu de crédibilité soit accordée aux responsables des deux centres islamiques de la capitale valaisanne. La discussion avec des chercheurs¹²² non musulmans qui pourraient servir d'intermédiaires est aussi considérée comme difficile, ces derniers étant perçus comme trop éloignés de la réalité. Ils seraient donc trop tolérants. Il estime qu'il faut trouver des réponses claires, émanant de valeurs intangibles et non négociables. Il faut légiférer au niveau suisse, car il y aurait deux risques :

- 1- Ce qui est admis à Neuchâtel (par exemple les cimetières spécifiques, le voile,...) aujourd'hui pourrait devenir la règle et on ne pourrait donc plus admettre le contraire chez nous.

¹²⁰ *Le Temps* 20. 04. 2004

¹²¹ *Le Temps* 20.04.2004

¹²² Comme le GRIS (Groupe de Recherche sur l'Islam en Suisse).

2- L'espace public pourrait être réinvesti par le religieux. Ainsi, *si on admet une petite partie on pourrait être coincé.*

Il y a donc une vision se basant sur une position défensive face à un Islam perçu comme revendicateur et dont il faudrait se protéger. Notons que cette approche peut découler du contexte de travail de la police des étrangers, qui est fréquemment confrontée aux étrangers ayant des problèmes, et non aux situations de vie ordinaire.

II. Intégration des musulmans dans le cadre scolaire : de la théorie à la pratique valaisanne

L'école est un lieu où se révèlent et se jouent de nombreux enjeux liés à l'intégration des populations minoritaires. Comme le relève Sami A. Albeeb Abu-Sahlieh, « *l'école est le lieu par excellence de l'apprentissage du vivre-ensemble* »¹²³. Liée à l'Etat lorsqu'elle est publique, elle suscite des débats opposant les différentes visions de l'intégration. En effet, faut-il apprendre aux enfants et aux adolescents étrangers à s'assimiler et à devenir des copies quasi parfaites de leurs amis suisses ? Vaut-il mieux que chacun s'instruise dans des écoles distinctes, séparées et confessionnelles ou que des compromis soient recherchés, afin que les différences deviennent symboles d'une nouvelle harmonie ? Quelle place peut être faite pour les différences (culturelles ou religieuses par exemple).

L'intégration à l'école passe nécessairement par un équilibre précaire : celui de l'enfant ou du jeune en situation de diaspora¹²⁴, qui est confronté simultanément à deux cultures. Selon Jean-Paul Payet : « *l'enfant, et plus encore l'adolescent, vivent de manière imbriquée le rapport à l'école et le rapport à la famille. En tant que lieu de savoir, l'école et la famille peuvent se révéler congruents ou contradictoires* »¹²⁵. L'adolescence est une période durant laquelle le risque d'anomie s'accroît. Anne Laperrière y apporte un élément d'explication : « *L'adolescence constitue par ailleurs un âge crucial dans la formation de l'identité sociale: l'enfant qui, jusqu'ici, s'était fondu dans l'univers de sa socialisation première (la famille), s'intègre à des univers multiples de plus en plus complexes (le groupe de pair puis les autres espaces de la société élargie), acquérant progressivement une distance critique qui déclenche chez lui un processus d'individuation, c'est-à-dire d'appropriation personnelle de son identité. Il s'agit donc d'un âge sensible entre tous aux influences sociales* »¹²⁶. Selon Caritas suisse, ce danger est encore plus présent pour les jeunes filles : « *Elles ont notamment*

¹²³. Aldeeb Abu Salieh, Sami A. (2001) : *Les musulmans en Occident, entre droits et devoirs*, éd. L'Harmattan, Paris, p. 118.

¹²⁴ Ce terme est emprunté à Chantal Saint-Blancat. Elle estime que les musulmans en Europe vivent une réelle situation de diaspora (dispersion), mot rattaché à une histoire et à une culture, celle du peuple juif. Cette chercheuse fait des parallèles entre les situations juive et musulmane : dans les deux cas, on ne peut pas parler d'immigration, car les populations sont établies. Ceci implique une situation précaire, où il faut « *maintenir et sauvegarder son identité tout en gérant collectivement une stratégie d'intégration qui réponde aux conflits culturels et normatifs soulevés.* » (...) Il s'agit donc d'un équilibre fragile entre la différence et l'intégration. Il peut ainsi y avoir des tensions entre les normes musulmanes et certains points de la vie européenne.

¹²⁵ Payet, Jean.- Paul, 1996, p.109.

¹²⁶ Laperrière, Anne (1994) : *la construction sociale de l'identité ethnique en contextes multiethniques contrastés*, in: Labot, C., Vermes, G: *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contrat à l'interaction*, éd. L'Harmattan, Paris, p. 195.

énormément de peine à se situer lorsqu'elles atteignent la puberté. D'un côté elles voient les libertés accordées aux jeunes filles suisses (sorties, premiers flirts) et les envient en partie, d'un autre côté, elles rechignent à faire de la peine à leurs parents. Toutes ces raisons font que le fossé entre les deux cultures est beaucoup plus fortement ressenti par les filles, ce qui accroît d'autant leurs difficultés à s'intégrer à l'une ou à l'autre »¹²⁷. Chantal Saint-Blancat abonde dans le même sens. Ce phénomène vient selon elle de l'importance accordée à la virginité des filles : « Entre treize et dix-neuf ans, la virginité est le capital principal de la jeune musulmane, mais surtout le symbole de l'honneur familial »¹²⁸. Ce chapitre ne permettra toutefois pas d'affirmer ou d'infirmer ces propos car il se cantonnera à l'intégration structurelle¹²⁹ de la population musulmane dans l'espace scolaire. Pour Jean-François Aubert, qui a présenté dans un article les aspects juridiques des problèmes liés à l'Islam dans l'école publique, il faut trouver une réponse satisfaisante autant pour le bien de l'enfant que pour le bien de la société qui dicte des limites légales. Il se demande de quoi découle le bien de l'enfant : « être intégré dans la société ou conserver sa personnalité ? Les deux à la fois, bien entendu. Apprendre quelque chose d'utile ou mener une vie familiale heureuse ? L'un et l'autre évidemment. Le bien de l'enfant, ce n'est pas l'un des deux termes de l'"ajustement", qui l'emporterait d'emblée sur les autres et qui empêcherait, par conséquent, tout ajustement ; c'est le produit même d'ajustements, entre des valeurs précieuses, mais qui parfois se contredisent »¹³⁰. Il considère qu'il y a « un droit de l'enfant à n'être pas perturbé dans ses rapports avec sa famille »¹³¹.

Au delà des débats sur l'intégration, la gestion des différentes religions dans les écoles soulève aussi le débat de la laïcité¹³². Il n'est pas question dans ce travail de développer les différentes constructions du concept de laïcité, qui peut signifier parfois, au nom de la séparation des pouvoirs, la négation de toute marque religieuse dans la sphère publique, mais qui peut aussi devenir le garant de la neutralité confessionnelle, donnant à chaque religion la même place. Il est toutefois nécessaire de rappeler ici que l'école valaisanne n'est explicitement pas laïque. Ainsi, la Loi valaisanne sur l'instruction

¹²⁷ Jäggi, Christian (1991) : *Les Musulmans Turcs en Suisse, défis de la rencontre culturelle et religieuse*, éd. Caritas, Berne, p. 23.

¹²⁸ Saint-Blancat, Chantal (1997). *L'Islam de la diaspora*, éd. Bayard, Paris, p. 86.

¹²⁹ L'intégration structurelle comprend les débats sur la place qui peut être faite pour l'Islam dans la société.

¹³⁰ Aubert, Jean-François (1998) *L'Islam à l'école publique*, éd. Dike Verl. St-Gall, p. 479.

¹³¹ Aubert, Jean-François, 1998, p.480.

publique, en vigueur depuis 1962¹³³ donne la mission générale de l'école. Il s'agit de « *seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse . A cet effet, elle recherche la collaboration des Eglises reconnues de droit public, (...). Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de Chrétien* »¹³⁴.. La religion n'est donc pas absente du cadre de l'instruction publique. Des cours de religion chrétienne¹³⁵ sont donnés aux enfants des écoles primaires et des cycles d'orientations, les élèves ne désirant pas y participer en étant dispensé ; pour l'école du secondaire II¹³⁶, un choix est proposé aux élèves : soit ils suivent un cours de religion chrétienne, soit un cours de science des religions. Des crucifix ornent fréquemment les murs des classes, quel que soit le degré d'enseignement.

La loi suisse prévoit que l'on tienne compte des différentes religions dans le cadre scolaire. Ainsi, Jean-François Aubert relève qu'en 1991 un arrêt du tribunal fédéral stipulait que « *la législation scolaire limite la liberté religieuse, c'est vrai, mais inversement, et là est la formule nouvelle, la liberté religieuse limite la législation scolaire* »¹³⁷.

Du côté de la religion musulmane, deux notions permettent le dialogue : la *darûna* et l'*ijtihad*. La *darûna* est le concept de nécessité qui permet aux musulmans de laisser de côté une pratique si ils n'ont pas la possibilité de faire autrement. L'*ijtihad* est « *l'effort qui permet aux musulmans de concilier les principes généraux et éternels avec l'évolution des sociétés* »¹³⁸.

Dans ce chapitre, on va se demander si la pratique de l'Islam est conciliable avec une intégration dans l'espace scolaire des élèves s'identifiant ou étant identifiés comme musulmans¹³⁹. Pour ce faire, la base de la pratique de l'Islam, soit les cinq piliers, ainsi

¹³³ Les différentes réformes sur l'enseignement ont été rejetées (Education 2000)

¹³⁴ *Loi sur l'instruction publique du canton du Valais*, art. 3.

¹³⁵ Le programme des cours de religion se base sur la méthode Enbiro (Enseignement biblique romand), qui est historique et tient compte des autres religions. Il ne s'agit donc plus de cours de catéchèse.

¹³⁶ Classes suivant l'école obligatoire. Ce terme regroupe les collèges, les écoles de commerce, les classes pré-professionnelles, et celles de culture générale ...

¹³⁷ Aubert, Jean-François, 1998, p. 490.

¹³⁸ Lathion, 2001, p. 185.

¹³⁹ Le terme identification est utilisé ici, car l'appartenance à la religion passe par une construction mentale ou sociale. Des personnes peuvent être d'origine musulmane mais ne pas s'y référer, ni y

que les points de conflit liés à l'école et cités dans le concept d'intégration du canton du Valais, seront analysés dans un premier temps de manière théorique, en relevant ce qu'en disent la religion musulmane et certaines recherches traitant du sujet. Pour chaque point de conflit, des modèles théoriques seront ensuite construits. Ces derniers viseront à déterminer quelle serait la réponse « idéale » que l'on pourrait imaginer pour ces tensions selon les différents types idéaux de l'intégration vus en première partie. Les mêmes éléments seront ensuite mis à la lumière de la réalité valaisanne. Des informations ont ainsi été recueillies sur le terrain¹⁴⁰.

1. La présence musulmane à l'école valaisanne

Le nombre de musulmans fréquentant les écoles valaisannes n'est connu ni du service de l'enseignement, ni du service de l'état civil et des étrangers, ni de l'office cantonal de la statistique.

Si l'administration cantonale et la direction des écoles de la ville de Sion n'ont pas une bonne connaissance de ces chiffres, il ne s'agit pas d'une négligence, mais d'un choix : M. Lovey, chef du service de l'enseignement pour le canton du Valais, explique qu'il n'y a pas, lors des inscriptions dans les écoles, de recherches d'informations allant dans ce sens, afin de ne pas stigmatiser une population. Il estime donc qu'il s'agit d'une question de respect de ce qui touche à la sphère privée. La ville de Sion effectue toutefois un recensement des élèves en les séparant en trois catégories : catholiques, protestants ou autres. L'instituteur est ainsi libre de préciser ou non la teneur du « autre ». M. Lovey et M. Favre, directeur des écoles de Sion, précisent que l'augmentation de la population musulmane se rend visible de manière indirecte :

accorder de l'importance, alors que le groupe social les identifie comme telles. Le contraire est aussi possible. La démarche constructiviste choisie ici demande de ne pas considérer l'appartenance religieuse comme un fait ayant une existence en soi, ce que l'on ferait dans une démarche essentialiste.

¹⁴⁰ Des informations sur les sujets traités dans ce chapitre, soit les prières, le jeûne du ramadan, le voile, les cantines scolaires, la mixité, la fréquentation aux cours, les congés pour les fêtes religieuses, ont été fournies par :

- Jean-François Lovey, chef du service de l'enseignement
- Françoise Gianadda, cheffe du service de l'état civil et des étrangers, co-signataire du concept d'intégration
- Jacques Rossier, coordinateur cantonal pour l'intégration, co-signataire du concept d'intégration
- Gabriel Favre, chef de service de l'enseignement de la ville de Sion.

- Dispenses de cours d'instruction religieuse en augmentation (il n'y a pas d'obligation d'en indiquer le motif, toutefois les intéressés signalent souvent qu'ils sont musulmans).
- Augmentation des cours de soutien pour les élèves de langue étrangère provenant de pays à majorité musulmane.
- Augmentation des demandes de congé pour les fêtes religieuses musulmanes.

Selon M. Lovey, la population musulmane se manifeste rarement sous la forme de problèmes. Les difficultés ne sont ainsi pas perçues comme préoccupantes sur le plan quantitatif. Elles seraient de plus essentiellement liées à des repères ou valeurs culturelles et non à l'Islam. Il relève ainsi que certaines sont dues au rapport à l'autorité et à la perception du rôle des deux sexes. Il remarque aussi que les élèves provenant de pays à majorité musulmane peuvent avoir tendance à se regrouper en noyaux nationaux, ce qui peut engendrer des perceptions racistes de la part de la majorité valaisanne. Toutefois, il estime que ces regroupements seraient plus liés aux situations tragiques des enfants qui éprouvent le besoin de délimiter leur territoire. Il n'y aurait donc à nouveau pas de liens directs avec la religion.

M. Favre pense quant à lui, que le problème face à la population musulmane dans le cadre scolaire vient pour une part de la réticence des suisses à faire le pas vers cette communauté. Néanmoins, il a rencontré, parmi les parents d'élèves musulmans, des personnes qu'il qualifie de fondamentalistes. Mais si les exemples se répètent, il précise qu'il s'agit toujours des mêmes personnes.

Pour les deux hommes, la recherche de compromis semble primer. Jean-François Lovey affirme des principes non négociables (comme la mixité et l'égalité des sexes), qu'il convient d'expliquer aux parents d'élèves. Rester ferme sur ces points évite selon lui la naissance de problèmes. Il faut en outre rester souple et admettre les adaptations quant aux demandes qui ne heurtent pas ces valeurs.

2. Les points de discussion : clarification et réponses

2.1. Les cinq piliers

La pratique de l'Islam comprend cinq piliers fondamentaux : la profession de foi, le pèlerinage à la Mecque, l'impôt social purificateur (la *Zakat*), le jeûne du mois du Ramadan et la prière. La profession de foi, le pèlerinage et l'impôt social n'interfèrent pas avec le temps d'école¹⁴¹ et sont liés à la vie privée uniquement. Cependant, des questions peuvent se poser quant à la prière et au jeûne. Ces éléments sont relevés par le concept d'intégration du canton du Valais, classés sous le thème de la liberté d'expression (et non spécifiquement à l'école). On peut donc se demander ce qu'en dit l'Islam et quelles tensions potentielles peuvent en découler.

2.1.1. La prière

La prière est considérée par le concept d'intégration du canton du Valais comme un élément religieux pouvant entraîner des conflits ou des tensions potentielles. Il convient de se demander s'il y a conflit, de quoi il peut venir et quelles solutions sont proposées en Valais. Ce même procédé sera repris pour analyser les autres points de conflit cités par le concept.

a) Aspects religieux, débats

L'encyclopédie des religions de Frédéric Lenoir et Ysé Tardan Masquelier décrit les actes du musulman durant la prière : « *Celui-ci se tourne vers la Mekke et récite debout les formules obligatoires (rak'a) qui comprennent notamment la première sourate du*

¹⁴¹ - La profession de foi est le fait de dire en arabe, devant des témoins et avec conviction : « *j'atteste qu'il n'y a de dieux que Dieu et que Mohammed est son envoyé* ». Ceci fait entrer l'individu dans la religion musulmane. Ce premier pilier peut être répété à tout moment, mais il n'y a pas d'horaire journalier qui lui est réservé.

- La *Zakat* est l'argent que tout musulman doit donner chaque année aux nécessiteux de la communauté musulmane (en priorité). Il s'agit d'un pourcentage du salaire. Il n'y a donc aucun lien entre ce devoir et l'intégration scolaire.

- Le pèlerinage à la Mecque doit être fait au moins une fois dans la vie du Musulman qui en a la possibilité matérielle et physique. Les élèves musulmans vivant en Suisse peuvent donc sans aucun problème attendre la fin de leur scolarité pour le faire.

Coran, auxquelles il peut ajouter des formules surérogatoires. Viennent ensuite des mouvements d'adoration : le fidèle incline son corps, se redresse, puis se prosterne le front contre terre, reste agenouillé quelques instants assis sur ses talons, enfin se prosterne de nouveau avant de se relever »¹⁴². Le déroulement de la prière ne pose donc pas, en soit, de problèmes structurels.

La prière est fortement liée à la pureté. Des ablutions¹⁴³ doivent donc être faites avant chaque prière. Elle doit se dérouler en un lieu propre et pur, un tapis pouvant être utilisé en cas d'incertitude. Cette idée de pureté peut être la source de demandes de la part de la communauté musulmane : avoir un local réservé pour la prière, correspondant aux exigences religieuses de pureté.

Cette demande peut découler d'une autre exigence de la prière : celle de concentration. Ainsi, le verset 44 de la sourate 4 du Coran commence par ces mots : « Ô vous qui croyez ! N'approchez pas la Prière quand vous n'êtes pas en pleine possession de vos sens, jusqu'à ce que vous êtes conscients de ce que vous dites »¹⁴⁴.

La prière a lieu cinq fois par jour : à l'aube, à midi, au milieu de l'après-midi, juste après le coucher du soleil et dans la nuit. Tariq Ramadan précise dans « *Peut-on vivre avec l'Islam* » que « les prières doivent se faire selon des moments spécifiques, mais pas à un instant précis, comme on le pense communément. Pour la prière du matin, la période va de, à peu près, une heure et quart à une heure et demie avant le lever du soleil jusqu'au lever du soleil(...)La deuxième, celle de l'après-midi, commence juste après le passage du soleil à son zénith, jusqu'au passage des deux-tiers de l'après-midi, la troisième prière doit se faire entre la fin de la période précédente jusqu'au coucher du soleil,... »¹⁴⁵. Des problèmes d'horaires peuvent toutefois subsister. En effet, l'école

¹⁴² Frédéric Lenoir, Ysé Tardan Masquelier (1997), *Encyclopédie des religions*, éd. Bayard, Paris.

¹⁴³ Un verset coranique détermine la forme de ces ablutions : « Ô vous qui croyez, quand vous vous mettez debout pour la Prière lavez-vous le visage et les mains jusqu'au coude, et passez les mains mouillées sur vos têtes et lavez-vous vos pieds jusqu'aux chevilles. Et si vous êtes en état d'impureté, purifiez-vous en vous baignant. Et si vous êtes souffrants, ou en voyage, dans cet état d'impureté, ou que l'un d'entre vous revienne de se soulager ou que vous avez eu des relations avec des femmes, et que vous ne trouviez pas d'eau, utilisez de la poussière pure et essuyez-vous-en le visage et les mains. Allah ne désire pas qu'Il vous mette dans une situation difficile, mais il désire vous purifier et parachever Sa grâce sur vous afin que vous soyez reconnaissants ». *Le Saint Coran*, Texte Arabe et traduction, Islam International Publication LTD. Sourate 5 : 7.

¹⁴⁴ *Le Saint Coran*, Islam International Publication LTD, 44 : 4.

¹⁴⁵ Ramadan, Tariq ; Neiryneck, Jacques (1999) : *Peut-on vivre avec l'Islam*, p.57.

commence vers huit heures le matin, ce qui est plus d'une heure et demi avant le lever du soleil, dans certaines régions, lors des plus longues nuits de l'année en décembre. La deuxième prière peut également poser problème pour le jeune pratiquant qui n'a pas la possibilité de rentrer chez lui à midi. Le temps de la troisième prière ne coïncide à nouveau qu'en hiver avec le temps passé à l'école. Les quatrièmes et cinquièmes prières ne posent pas de problèmes. Un verset coranique stipule que les prières peuvent être déplacées en cas de nécessité : « *et quand vous serez en voyage dans le pays, ce ne sera pas un péché de votre part que d'abréger la Prière* »¹⁴⁶. Ainsi, Cyril Glassé explique, dans son dictionnaire encyclopédique de l'Islam que : « *si pour une raison valable on se trouve dans l'impossibilité d'accomplir les prières coraniques au moment prescrit, on peut le faire ultérieurement* »¹⁴⁷.

Le vendredi est le jour de la prière communautaire dans l'Islam : « *lors de la prière du vendredi, un imam, celui qui est reconnu compétent pour diriger la prière, prononce un prône (Khutbah) qui dure entre quinze minutes et une demi-heure. Après la Khutbah, les croyants mettent un terme au rassemblement en accomplissant une prière à deux raka'at à la place de la prière du Zuhr à quatre raka'at (prière de midi). Les transactions commerciales, entre le moment où l'appel à la prière a été lancé et la fin de celle-ci sont interdites, même si l'on peut continuer à mener ses affaires le reste de la journée(...)* L'observance de la prière du vendredi prend environ une heure»¹⁴⁸. Le vendredi n'est donc pas comparable au Sabbat des juifs et au Dimanche des chrétiens, le travail étant autorisé. Il ne s'agit pas d'un jour nécessairement férié pour la religion musulmane. Il peut toutefois être difficile pour un élève musulman de se rendre à la mosquée ou au centre islamique le plus proche s'il veut observer cette obligation.

Le concept musulman de *daruna* permet une certaine souplesse. Il s'agit du concept de nécessité, qui permet au croyant de laisser de côté une pratique religieuse si les conditions l'exigent.

¹⁴⁶ *Le Saint Coran*, Islam International Publication LTD, 4 :102.

¹⁴⁷ Glassé, Cyril (1991) : *Dictionnaire encyclopédique de l'Islam*, p. 316.

¹⁴⁸ Glassé, Cyril, 1991, p. 316.

	<i>Idées sur la prière</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	- Un musulman qu'il prie ou non, est porteur d'une différence irrémédiable.	- Accorder des espaces pour la prière est dangereux (ils peuvent vouloir plus) - L'égalité pour les étrangers n'est pas un argument convaincant pour la création d'espace de prière et pour l'adaptation du temps d'école.
<i>L'assimilation</i>	- En faisant sa prière, le musulman prouve qu'il n'a pas intégré les valeurs occidentales faisant passer la religion sur un plan secondaire de l'existence (ex : laïcité, Lumières)	- Ne pas tenir compte des demandes particulières (les lieux pour la prière). L'homogénéité garantit des échanges fructueux entre les individus
<i>La privatisation</i>	-Le fait que les musulmans prient ne pose pas de problème en soit. Les conflits proviennent de la volonté de prier en dehors du cadre privé	- Des espaces pour la prière et des aménagements du temps d'école sont exclus. Le musulman n'a pas à imposer cette pratique au reste de la communauté.
<i>Le multiculturalisme</i>	- La prière est une différence religieuse qui peut être vue comme une richesse et elle doit donc être encouragée.	- L'égalité est un argument pour l'autorisation : les chrétiens ont des espaces pour prier (chapelles dans de nombreuses écoles en Suisse). Aucune raison qu'il en soit autrement pour les musulmans.
<i>L'interculturalisme</i>	- Pas de problèmes avec la prière (elle n'entrave pas la liberté d'autrui).	- Recherche de compromis : Les musulmans utilisent la <i>daruna</i> et l' <i>i'jtihad</i> . Ainsi, les horaires des prières souvent adaptés à la réalité suisse. -En cas de réelles impossibilités: des aménagements sont prévus. - Le dialogue prime !
<i>Le transculturalisme</i>	- La prière peut être un moment d'échange et de partage entre les communautés.	Il ne faut pas aménager des espaces pour la prière particulière des musulmans, mais permettre et favoriser des prières interconfessionnelles.

b) Situation en Valais

La prière est citée comme un point de tension et de conflit potentiel par le concept d'intégration. Toutefois, il ne semble pas que des problèmes aient été rencontrés ou que des demandes spécifiques aient été faites à ce propos en Valais.

Jacques Rossier cite Sami Aldeeb Abu Salieh¹⁴⁹ afin de justifier les craintes liées à la prière. Cet auteur chrétien, dit de cette pratique : « *Les prières sont obligatoires pour tout musulman pubère (à partir de 7 ou de 10 ans révolus selon les écoles). Celui qui les abandonne en estimant qu'elles ne sont pas obligatoires apostasie et est passible de la peine de mort. Quant à celui qui les abandonne par paresse, certains légistes classiques prévoient de le tuer, et d'autres prévoient de le châtier et de l'emprisonner jusqu'à sa mort ou son repentir* »¹⁵⁰. Il y aurait donc une incompatibilité avec la valeur non négociable suisse qu'est la liberté de conscience. Toutefois, le texte du Coran est en contradiction avec cette vision de l'Islam qui, si elle existe, n'est pas partagée par l'ensemble de la communauté musulmane. Plusieurs versets coraniques stipulent que la croyance ou la pratique religieuse ne peut se faire dans la contrainte : « *il ne doit pas y avoir de contrainte en religion* »¹⁵¹ en est le passage le plus explicite. Mais l'aspect de volonté est également souligné plus loin : « *Dis : Je ne vous demande aucune récompense, sauf que quiconque le veut, peut prendre une voie qui mène à son seigneur* »¹⁵². Le Service des étrangers n'a pas été confronté à des demandes concrètes liées à la prière.

En Valais, ni le Service des étrangers, ni celui de l'éducation n'ont été confrontés à des demandes concernant la prière. M. Lovey estime que si le cas devait se produire, il faudrait trouver des solutions adéquates pour tous. Il opte ainsi pour une solution discutée, visant à aboutir à des compromis acceptables. Sa vision s'approche de l'interculturalisme.

On peut noter que si aucun des deux services n'a connu de situations concrètes de conflit ou de discussion, ils anticipent leurs réponses de manière antagoniste. M. Rossier se base sur un auteur pour qui la prière est perçue comme un élément potentiellement problématique, non pas

¹⁴⁹ Aldeeb Abu Salieh, Sami, est un Chrétien originaire de Palestine. Il est responsable du droit arabe à l'institut Suisse de droit comparé et est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'Islam en Occident.

¹⁵⁰ Aldeeb Abu Salieh, Sami A., 2001, p. 106

¹⁵¹ *Le Saint Coran*, 2 : 257

¹⁵² *Le Saint Coran*, Islam International Publications LTD

en terme d'adaptation du cadre scolaire, mais de manière intrinsèque, représentant en soi une atteinte à la liberté individuelle. On ne peut toutefois pas classer les craintes du coordinateur à l'intégration selon un des modèles d'intégration proposés ici, ce dernier n'élaborant pas une opinion personnelle, mais se basant sur des sources écrites tenues pour fiables. Relevons toutefois que cette source s'inscrit dans le modèle du rejet.

2.1.2. Le Jeûne du Ramadan

a) Aspects religieux, débats

Le mois du Ramadan est le neuvième du calendrier musulman. Il célèbre le début de la révélation du Coran au prophète Mohammed, par l'intermédiaire de l'ange Gabriel. Un jeûne d'un mois y est prescrit : il s'agit de s'abstenir de manger, de boire et d'avoir des relations sexuelles « *de l'instant où l'on peut distinguer un filet de lumière à l'horizon, jusqu'à ce que le soleil soit couché* »¹⁵³. Le calendrier religieux étant lunaire, les mois sont composés de 29 ou 30 jours, et le mois de Ramadan se décale ainsi de 10 à 12 jours par année. Selon Tariq Ramadan, le jeûne comporte deux dimensions. « *C'est une volonté, de la part du musulmans, de prendre ses distances avec le monde pour se rapprocher du Créateur des mondes. Cette dimension spirituelle est fondamentale, expression intime de la verticalité. Mais la dimension horizontale se présente comme le complément indispensable puisque le jeûneur entre en une sorte de communion avec les pauvres de la terre. Sans boire et sans manger, il est encouragé à donner, à partager et à participer à la vie de la communauté* »¹⁵⁴. Ainsi, le jeûne renforce les liens de la communauté des croyants, car « *ensemble, ils se doivent de pratiquer et de rompre le jeûne et ensemble, ils se retrouvent pour les prières de la nuit qui sont un supplément dans la pratique quotidienne. Car le Prophète avait encouragé les musulmans à redoubler d'effort dans l'accomplissement de la prière de la nuit, à lire le Coran, à effectuer une retraite spirituelle et à multiplier les dons* »¹⁵⁵. Le jeûne s'étend de plus à tous les plaisirs des sens. Le musulman doit donc, par exemple, s'abstenir au mieux d'écouter de la musique.

¹⁵³ Glassé, Cyril, 1991 : p. 330.

¹⁵⁴ Ramadan, Tariq, 1999, p. 66.

¹⁵⁵ Ramadan, Tariq (1994) : *Les Musulmans dans la laïcité : responsabilités et droits*, p. 50.

Si bon nombre de pays musulmans adaptent le rythme de la vie à cette période, la situation peut être plus difficile en pays d'immigration, et principalement, selon Sami Aldeeb Abu Salieh, pour les écoliers. Si les travailleurs peuvent fixer parfois leurs périodes de vacances à ce moment, l'écolier ne peut pas prendre congé durant ce mois, ou bénéficier d'aménagements du temps d'école. Les élèves manqueraient donc d'attention et seraient fatigués, ce qui impliquerait « *augmentation de l'absentéisme et baisse des résultats scolaires* »¹⁵⁶. Les adolescents sont particulièrement concernés par la question, le jeûne devenant obligatoire au moment de la puberté. Toutefois le Coran autorise une souplesse dans la pratique, ce qui pourrait permettre aux jeunes étudiants de limiter les désagréments scolaires : « *le jeûne prescrit est pour un nombre de jour déterminé, mais quiconque est malade ou en voyage, devra jeûner ultérieurement pendant le même nombre de jours ; et pour ceux qui ne peuvent jeûner qu'avec difficulté, il y a une expiation - nourrir un pauvre. Et quiconque fera le bien de son propre gré, c'est mieux pour lui. Et le jeûne vous est bénéfique. Si seulement vous saviez* »¹⁵⁷. Le verset suivant précise : « *Allah désire la facilité pour vous et il ne désire pas la privation pour vous* »¹⁵⁸. Comme les jours de jeûne peuvent être rattrapés, il serait possible à l'élève d'abandonner au besoin le jeûne durant les jours d'examens.

Sami Aldeeb Abu Salieh relève une autre difficulté : certains élèves demandent de quitter le cours chaque soir, lors de la rupture du jeûne, à la tombée du soleil. A ce moment une collation peut être prise. Ce cas s'est produit en France, dans un Lycée de Goussainville, où « *un comité d'élèves et d'enseignants a été mis en place qui, après concertation avec les enseignants, a dégagé le compromis suivant : les élèves rompent symboliquement le jeûne de Ramadan en mangeant une dattes ou une friandise sans quitter la classe* »¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Aldeeb Abu Salieh, Sami A., 2001, p. 111.

¹⁵⁷ *Le Saint Coran*, 2 : 186.

¹⁵⁸ *Le Saint Coran* 2 : 187.

¹⁵⁹ : Aldeeb Abu Salieh, Sami A., 2001, p.112.

	<i>Idées sur le Ramadan</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	- Un musulman qu'il jeûne ou non est porteur d'une différence irrémédiable.	- Accorder des adaptations pour le jeûne est un danger. Cela renforce les liens de la communauté. - Aucune adaptation autorisée : s'ils ne sont pas contents, ils peuvent rentrer chez eux.
<i>L'assimilation</i>	Le Ramadan conduit à un repli communautaire, preuve de mauvaise intégration et du manque de volonté de s'adapter aux habitudes du pays d'accueil.	- Ne pas tenir compte des demandes particulières : ils doivent abandonner cette pratique qui les stigmatise.
<i>La privatisation</i>	-Le jeûne ne pose pas de problème en soi, car il est lié à la vie privée. Les problèmes surviennent s'ils font des remarques ou imposent quelque chose aux non-musulmans.	-Pas d'adaptation : le jeûne doit rester lié à la vie privée. Ne pas manger ne regarde que le musulman. Il n'a pas à le montrer.
<i>Le multiculturalisme</i>	- Le Ramadan soude les liens de la communauté ce qui est bien pour l'épanouissement du groupe.	- L'égalité à l'école implique qu'il y ait moins d'examens durant cette période - La possibilité de rompre le jeûne en classe existe.
<i>L'interculturalisme</i>	- Il n'y a pas de problème avec le Ramadan qui n'entrave ni la liberté des autres, ni la loi.	- Si toutefois des problèmes sont posés, on recherche des compromis avec tous les partenaires (repousser une épreuve ou rattraper un jour de Ramadan ?) L'adaptation dans des cas particuliers est possible.
<i>Le transculturalisme</i>	- Le Ramadan est à mettre en lien avec d'autres jeûnes religieux. Le but est de trouver la symbolique commune qui rapproche les communautés (solidarité, partage,...)	- Les aménagements sont éventuellement possibles. Il faut profiter de l'occasion pour mener une discussion sur une éthique planétaire de solidarité et de paix.

b) Situation en Valais

Si le jeûne est présent dans les points de conflit potentiels, il n'a pas suscité de réflexion approfondie de part et d'autre. Aucune adaptation structurelle n'a été demandée par la communauté musulmane.

Selon Mme Gianadda, le jeûne est un élément, parmi d'autres, démontrant les crispations liées à la pratique de l'Islam. Elle illustre sa pensée par cet exemple : sur un chantier, un musulman a demandé à ses collègues d'arrêter la radio durant le temps du Ramadan, la musique le fatiguant trop. Ses idées sur le jeûne découlent apparemment d'un modèle d'intégration de type privatisation, dans lequel la différence ne doit pas porter entrave au quotidien d'autrui.

M. Favre note quant à lui qu'il n'a pas rencontré de problèmes ou de revendications liés au jeûne. Il estime que si des enseignants discutent de cette situation entre eux, il s'agit plus de réflexions théoriques que de constatations pratiques. Il considère qu'il serait toutefois important que chaque enseignant en sache plus sur le sujet, afin qu'il puisse mieux comprendre l'enfant musulman. L'accent est ainsi mis sur l'échange et l'interconnaissance.

2.2. Les autres points de conflit

2.2.1. Les congés liés aux fêtes religieuses

a) Aspects religieux, débats

Les fêtes religieuses sont, tout comme le Ramadan, fixées en fonction du calendrier lunaire. Leur date varie ainsi d'une année à l'autre. Nous allons brièvement expliquer le déroulement de deux fêtes musulmanes.

'Aïd as-Saghir (petite fête): Il s'agit de la fête marquant la rupture du jeûne du Ramadan. Cette fête commence le matin par l'acquittement de l'aumône aux pauvres, soit en argent, soit en nourriture. Après le déjeuner, une grande prière communautaire rassemble hommes, femmes et enfants, soit à la mosquée, soit en plein air. Un repas festif suit. Traditionnellement, de nombreuses sucreries sont données aux enfants à ce moment. Des cadeaux sont souvent

distribués. L'après-midi est consacré à visiter les parents, des personnes âgées ou des malades. Cette fête donne lieu à trois jours de réjouissances.

Aïd-al-Kabir (grande fête-ou fête du sacrifice) : Cette fête commémore le sacrifice que Dieu a demandé à Abraham (l'Islam considère qu'il s'agit du sacrifice d'Ismaël et non d'Isaac, que Dieu a remplacé au dernier moment par un bélier.) Cette fête a lieu 70 jours après la rupture du jeûne, et il est l'occasion de demander pardon à Dieu pour les fautes commises. Le chef de famille se rend très tôt à la mosquée pour prier. Il a le devoir de sacrifier ensuite un animal, dans la mesure où il a la possibilité d'acheter une victime pour le sacrifice¹⁶⁰ La viande est divisée ensuite en trois parties (pour la fête, pour les pauvres, pour les voisins). Un grand repas clôt la fête, qui dure jusqu'au coucher du soleil.

L'organisation du calendrier scolaire est adaptée aux fêtes chrétiennes, ce qui est tout à fait normal, selon Jean-François Aubert, « *puisque il est impossible, sauf à réduire excessivement le temps d'étude, de satisfaire tous les croyants, il est normal de faire des règles qui conviennent au plus grand nombre* »¹⁶¹. Il précise néanmoins que la jurisprudence suisse est favorable à l'octroi de congés pour des fêtes isolées, et ceci même si elles devaient durer plusieurs jours consécutifs. « *L'écopier ne souffrira guère de quelques absences. S'il est aussi sérieux dans ses études que dans ses pratiques religieuses, il ne tardera pas à rattraper les cours qu'il a manqués. L'expérience nous apprend d'ailleurs qu'un grand nombre d'élèves subissent ou s'offrent chaque année quelques jours de maladie sans qu'il en résulte le moindre dommage scolaire ni pour eux, ni pour leurs condisciples* »¹⁶² L'administration scolaire de France va plus loin en recommandant *"d'éviter examens et contrôles ces jours-là."*¹⁶³ En Angleterre, l'Education Act de 1994 accorde aux élèves des dispenses pour les fêtes religieuses importantes. Toutefois, les heures non accomplies doivent être récupérées.¹⁶⁴

¹⁶⁰ Coirault, Michel (1994), *Pour connaître les fêtes juives, chrétiennes, musulmanes*, éd. Cerf, Paris, p. 134.

¹⁶¹ Aubert, Jean-François, 1998, p. 489.

¹⁶² Aubert, Jean-François, 1998, p. 490.

¹⁶³ Haut conseil à l'intégration (2000): *L'Islam dans la république*, p.51

¹⁶⁴ Lathion, Stéphane, 2001, p. 94.

	<i>Idées sur les demandes de congé</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	- Les fêtes musulmanes, moments de regroupement représentent un danger potentiel.	- Aucun congé admis : on est en pays chrétien (ou laïc), donc ils n'ont qu'à s'adapter.
<i>L'assimilation</i>	- Les demandes de congé signifient que les différences ne sont pas annihilées, donc l'intégration est manquée.	- Demandes non acceptées : les musulmans bien intégrés feraient mieux de connaître les fêtes locales.
<i>La privatisation</i>	- Les fêtes ne dérangent pas du moment où elles sont vécues dans le cadre privé.	- Pas d'adaptation : ils peuvent se réunir le soir après l'école.
<i>Le multiculturalisme</i>	- Les fêtes sont un moyen de renforcer les liens du groupe, ce qui est bien pour l'harmonie et pour la construction de l'identité.	- Egalité : il est normal que chacun puisse profiter de ses fêtes religieuses. Congés accordés.
<i>L'interculturalisme</i>	- Aucun problème avec les fêtes. C'est bien d'en profiter pour nouer des liens entre les communautés et favoriser la discussion.	- Demandes accordées si 1- Elles ne portent pas atteinte à la vie scolaire de l'enfant et de la classe 2- Elles ne sont pas excessives
<i>Le transculturalisme</i>	- Les fêtes sont un moment idéal pour le partage entre les cultures.	- Lors des fêtes de chaque religion les élèves peuvent faire une thématique spéciale, chacun participant à la fête de l'autre.

b) Situation en Valais

Les demandes de congé pour participer à des fêtes musulmanes sont en augmentation. Si il y a quelques années, elles étaient exceptionnelles, M. Favre relève qu'il y a actuellement, 150 demandes annuelles pour les écoles de Sion (primaires et cycle d'orientation).

La question est traitée de manière générale : Tout enfant scolarisé à Sion peut prendre jusqu'à trois jours de congé pour de justes motifs. Les parents sont les seuls juges de la validité du congé. L'intention est de ne pas créer de conflits, puisque l'appréciation de l'importance de la demande est très difficile. On ne peut donc parler ni d'assimilation, ni d'approche multiculturelle, la communauté musulmane n'étant ni favorisée ni réduite à taire ses différences. Les congés peuvent être pris par n'importe quel enfant (ex. : une famille possédant de la vigne pourrait demander un congé de trois jours pour que les enfants aident aux vendanges). Il n'y a donc pas de stigmatisation de ce groupe religieux. Il semble ainsi que l'interculturalité soit le moteur d'une telle démarche.

Le Service cantonal de l'instruction publique a également été l'objet de demandes concernant des fêtes religieuses. Des examens de maturité, fixés par le Département de l'enseignement, de la culture et du sport à la même date qu'une fête religieuse, ont été déplacés. On remarque à nouveau une volonté de conciliation et de dialogue.

Le coordinateur à l'intégration Jacques Rossier estime que M. Favre prêche la tolérance afin de ne pas faire de vague, ni de bruit. Il pense qu'il faut toutefois se méfier, car si actuellement il y a peu de demandes, elles vont augmenter, comme en France. Il propose donc que le cas soit réglé avec rigueur, de manière cohérente, au niveau national.

2.2.2. Les signes religieux distinctifs: le port du foulard

a) Aspects religieux, débats

Il existe deux passages du Coran mentionnant clairement qu'un tissu doit couvrir ce qui ne peut pas être vu. Il existe en effet, selon la religion musulmane, des zones de pudeur, dites *awras*,

qui ne peuvent être montrées aux personnes du sexe opposé. Ces zones existent aussi bien pour l'homme que pour la femme :

*« Dis aux croyants de restreindre leurs regards et de préserver leurs parties intimes. Cela est plus pur pour eux. Assurément, Allah est bien au courant de ce qu'ils font. Et dis aux croyantes qu'elles restreignent leurs yeux et veillent sur leurs parties intimes, et elles ne doivent pas exposer leur beauté naturelle et ses parures, excepté ce qui en est apparent de soi, et qu'elles tirent leurs couvertures de tête sur leurs poitrines »*¹⁶⁵.

Un autre verset dit : *« Ô prophète! Dis à tes épouses et à tes filles et aux femmes des croyants qu'elles doivent tirer une partie de leur vêtement extérieur de leur tête pour masquer leur visage. Il est plus probable qu'elles ne soient ainsi distinguées et ne soient pas importunées »*¹⁶⁶.

Si de nombreuses traductions du Coran ne sont pas aussi explicites que celles citées ici quant à la nature de ce qui doit être caché, il y a, selon Stéphane Lathion, une référence à un voile *« quelles que soient les traductions que l'on consulte »*¹⁶⁷.

Tariq Ramadan relève que, selon les textes fondateurs de la religion, le port du foulard est un devoir sans contrainte : *« Aussi, beaucoup de musulmans agissent-ils contre l'exemple coranique - et le bon sens - quand ils imposent à leur entourage féminin - comme première manifestation de leur foi - de se couvrir du voile,(...), les choix personnels devront se faire et s'orienter dans l'intimité, que nul n'a le droit de contraindre »*¹⁶⁸.

Le port du foulard a été l'objet de célèbres affaires en France. Il n'est pas question ici d'en relater les faits, mais il faut garder à l'esprit que la médiatisation excessive des débats français n'ont pu qu'influencer les idées et discussions suisses sur la question. La Suisse semble avoir été jusqu'ici épargnée de l'ampleur médiatique, émotionnelle et juridique du débat, même si elle a aussi connu ses propres affaires de foulard dans le cadre scolaire.

¹⁶⁵ *Le Saint Coran*, 24: 31-32.

¹⁶⁶ *Le Saint Coran*, 33: 60.

¹⁶⁷ Lathion, Stéphane, 2001, p. 113.

¹⁶⁸ Ramadan, Tariq, 1994, p. 148.

En 1998, la commission scolaire de Neuchâtel décide d'expulser une élève musulmane de 11 ans portant le foulard. Le Département cantonal de l'éducation et de la culture a accepté le recours fait par le père, en justifiant cette décision par la position de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du Tessin: elle considère qu'il faut permettre aux élèves de porter des symboles religieux distinctifs¹⁶⁹.

Mais c'est en 1996 qu'a eu lieu ce que l'on pourrait appeler, en référence aux cas français, la véritable affaire helvétique du foulard. Une enseignante, suisse convertie à l'Islam, portait depuis 1991 son foulard dans une école genevoise, semble-t-il sans problèmes particuliers, comme le relève Stéphane Lathion : « *Tout s'est bien passé. Son attitude et son enseignement sont appréciés de tous : élèves, parents, collègues et direction* »¹⁷⁰. *L'Illustré* du 23 octobre 1996 relatait les propos d'une maman d'élève: « *Je n'ai jamais entendu une plainte à l'encontre de cette enseignante. On s'acharne sur elle. Qu'elle mène sa vie comme elle l'entend* »¹⁷¹. En mai 1995, la direction générale de l'enseignement primaire du canton de Genève est informée par l'inspectrice régionale de la tenue de l'enseignante. Le 23 août 1996, la direction générale lui interdit le port du foulard dans l'exercice de ses fonctions, justifiant la décision de cette manière: le voile est présenté comme « *un modèle ostensible d'identification imposé par l'enseignante aux élèves, de surcroît dans un système scolaire public et laïc* »¹⁷². Le recours, déposé au Conseil d'Etat, a été rejeté, les enseignants ayant une obligation de « *neutralité confessionnelle* »¹⁷³. *L'Illustré* publiait en octobre 1996 une interview de la conseillère d'Etat Martine Brunschwig Graf, qui expliquait que « *l'enseignant est le représentant de l'Etat. Il a une mission, un pouvoir et une influence qui n'ont rien d'anodin. Ce qu'il est, ce qu'il porte a son importance* ». Elle estime en outre qu'un médaillon en croix ne choque pas de pareille manière les mentalités. La politicienne argumente la décision en expliquant ce que représente le foulard pour elle : « *On ne doit pas oublier sa double portée. Nous sommes dans une école mixte et le foulard c'est aussi un symbole par lequel on soustrait la femme au regard des hommes. Dans notre école, nous cherchons à inculquer le respect commun, le sens de l'égalité* »¹⁷⁴. Elle estime ainsi que le port du voile est une entrave à ces valeurs. Le Tribunal fédéral statua également contre le recours de l'enseignante, afin de préserver « *l'intérêt des élèves et de leurs parents à*

¹⁶⁹ Aldeeb Abu Salieh, Sami A., 2001, p. 118.

¹⁷⁰ Lathion, Stéphane, 2001, p. 118.

¹⁷¹ David, Marc (1996): *Ce foulard, c'est ma dignité de femme*, *L'Illustré*/ 23.10. 1996

¹⁷² Décision de la cours européenne des Droits de l'Homme dans l'affaire Dahlab.C Suisse, p.2
<http://www.laïcité.ch/Document/Articles/HTLM/LS/Dahlab.htm>

¹⁷³ Décision de la cours européenne des Droits de l'Homme p.5

¹⁷⁴ *L'Illustré*/ 23. 10. 1996

ne pas être influencés ou heurtés dans leurs convictions, ainsi que l'intérêt de maintenir la paix confessionnelle à l'école »¹⁷⁵. Le port du voile semble donc être perçu comme une menace, car les enseignants peuvent avoir une « grande influence sur les élèves »¹⁷⁶. Pourtant, le Tribunal fédéral souligne que l'enseignante ne s'est pas livrée à du prosélytisme en classe. Il précise : « la recourante ne peut toutefois guère se soustraire aux questions que les enfants n'ont pas manqué de lui poser (...). Elle peut ainsi difficilement leur répondre sans exposer ses convictions »¹⁷⁷. Le Tribunal appuie sa décision en optant pour une compréhension anti-féministe du foulard : « par ailleurs, force est de constater que le port du foulard est difficilement conciliable avec le principe de l'égalité de traitement des sexes (...). Or, il s'agit d'une valeur fondamentale de notre société, consacrée par une disposition constitutionnelle expresse (art. 4 al. 2 Cst), qui doit être prise en compte par l'école »¹⁷⁸. Le contexte genevois de laïcité est également mentionné par le Tribunal fédéral. Ainsi, la loi cantonale sur l'instruction publique stipule en son article 120: « les fonctionnaires doivent être laïcs; il ne peut être dérogé à cette disposition que pour le corps enseignant universitaire »¹⁷⁹. En 1997, un collectif de Suissesses converties et de quelques autres musulmanes s'est créé, afin de défendre le droit des femmes à décider de porter ou non le voile¹⁸⁰.

Trois types d'arguments ont été avancés par le Tribunal fédéral. Ils se retrouvent dans de nombreux débats sur le foulard islamique, en France comme en Suisse. Le foulard serait ainsi:

- une entrave à la laïcité
- une menace (en l'occurrence pour les élèves)
- une preuve de la soumission de la femme

A ce troisième argument est souvent ajoutée l'idée du libre arbitre des femmes. Beaucoup peinent ainsi à concevoir que des femmes musulmanes puissent choisir de se couvrir. L'interdiction est donc perçue comme un moyen de venir en aide à celles qui ne peuvent pas faire entendre leurs voix à leurs maris, pères ou frères.

¹⁷⁵ Décision de la cours Européenne des Droits de l'Homme, p. 4.

¹⁷⁶ Décision de la cours Européenne des Droits de l'Homme, p. 4.

¹⁷⁷ Décision de la cours Européenne des Droits de l'Homme, p. 6.

¹⁷⁸ Il est intéressant de mentionner que le Tribunal fédéral cite comme source de cette affirmation le livre de Sami A. Aldeeb Abou Salieh: *Musulmans en Terre Européenne*. Cet auteur est également la source des inquiétudes liées à la prière, émises par le coordinateur cantonal à l'intégration en Valais.

¹⁷⁹ Décision de la cours Européenne des Droits de l'Homme, p. 6. Il faut noter que l'application de la laïcité est également marquée par l'interdiction par l'absence de crucifix sur les murs des écoles, ce qui n'est pas le cas du Valais, qui a comme nous l'avons déjà mentionné, une loi scolaire dépourvue de notion de laïcité.

¹⁸⁰ Jung, François (2003): *Islam en Suisse Romande, entre modernité et tradition*, p. 30.

Ces arguments découlent peut-être de ce que Chantal Saint-Blancat qualifie, en parlant des débats français sur le voile, d'« *attitude, fréquente et dangereuse, des sociétés européennes à interpréter toute action des communautés musulmanes comme synonyme d'intégrisme* »¹⁸¹.

Jean-François Aubert contre les arguments interdisant le port du foulard dans l'espace scolaire. Pour ce faire, il part d'un modèle proche de celui d'Alain Tourraine et ne part donc pas d'une justification multiculturelle. Le droit des minorités ne serait ainsi pas à la base d'une telle autorisation, car ce type d'argumentation peut conduire à la ségrégation des jeunes filles musulmanes. Il convient plutôt d'autoriser le voile au nom de la liberté individuelle ; une étudiante non musulmane peut jouir du même droit que sa camarade, du moment où il n'y a pas, de la part de cette dernière, une volonté de nuire, par moquerie : « *la liberté personnelle nous donne le droit de nous montrer en public vêtu comme il nous plaît, dans les limites de la décence (...) A l'école, des raisons d'ordre s'ajoutent aux exigences de la décence : les autorités scolaires peuvent interdire les tenues extravagantes (...), celles qui troublent la communication, celles qui, par exemple, rendent les élèves difficiles à identifier. Mais on voit immédiatement qu'aucune de ces raisons d'ordre n'est opposable au foulard* »¹⁸². Il répond du même coup à l'argument de la menace pour les écoliers : « *la vue du foulard, chez certaines de leurs camarades, est une utile leçon, parfois même la première, de la diversité des sociétés modernes* »¹⁸³. Il relève toutefois le risque de tensions qui pourraient être portées sur les musulmanes non pratiquantes. Le rôle des enseignants est ainsi de les aider à assumer pleinement leur choix face aux musulmanes portant le foulard. Aubert rejette également l'argument du foulard comme signe d'infériorisation de la femme. L'étoffe ne suggérerait l'inégalité que par association d'idées. La pudeur peut être le message véhiculé par le port du foulard, et cette dernière n'est pas en soi un signe de soumission. Puis il démonte l'argument lié au choix ou à l'obligation de porter le fichu. Il estime que si des parents obligent leurs enfants à certaines pratiques religieuses, ces derniers « *deviendront majeurs et ils feront de tous ces préceptes, ce qu'il leur plaira* »¹⁸⁴. De plus, il relève le risque que pourrait provoquer une intransigeance de l'Etat : « *les enfants des familles les plus pratiquantes seront tout simplement retirés de*

¹⁸¹ Saint-Blancat, Chantal, 1995, p. 45.

¹⁸² Aubert, Jean-François, 1998, p. 482

¹⁸³ Aubert, Jean-François, 1998, p. 484

l'école publique (...). Beau résultat pour les progrès de l'intégration et pour l'avancement de la cause des femmes »¹⁸⁵.

Un nouveau type de ségrégation émanerait ainsi d'une interdiction de porter le foulard : une telle décision peut aboutir à la création d'écoles ghettos, régies de manière privée, rendant quasiment impossible les contacts entre les musulmans pratiquants et les jeunes Suisses. Il est envisageable que les conséquences soient aux antipodes des effets souhaités par une telle démarche et qu'un grand pas soit fait en direction du communautarisme.

¹⁸⁴ Aubert, Jean-François 1998, p. 485

¹⁸⁵ Aubert, Jean-François, 1998, p. 486

	<i>Idées sur les demandes le foulard</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le foulard est une menace. - Les filles voilées ne sont pas intégrées. Pas forcément mieux pour les non-voilées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction de toute marque visible de différence, où que ce soit. - Le foulard est une différence parmi d'autres, une de trop.
<i>L'assimilation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le foulard porte atteinte à des valeurs universelles non négociables : égalité des sexes, liberté de conscience, laïcité. <p>Les Filles voilées ne sont pas intégrées, car porteuses d'une différence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction dans les espaces publics et recommandation, voire obligation d'abandonner cette pratique rétrograde pour être intégré.
<i>La privatisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le foulards est un moyen d'imposer sa différence dans la sphère publique, une marque de non intégration. - En privé, pas de problème avec le foulard. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdiction de porter des signes religieux distinctifs dans les lieux publics (école, hopitaux...)
<i>Le multiculturalisme</i>	<p>Le foulard est un moyen de mettre en valeur la richesse d'une société pluriculturelle. Perçu comme positif.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fille portant le voile montre qu'elle se sent à l'aise dans la société où elle vit, donc elle est intégrée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisé, voire encouragé, au nom de la liberté religieuse.
<i>L'interculturalisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le foulard ne dérange pas. Il ne signifie rien sur l'état d'intégration de la fille qui le porte. - On cherche à comprendre les raisons de ce choix (discussions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisé au nom de la liberté individuelle, et possibilité de s'associer avec des partenaires musulmans pour que le voile soit un choix et non une obligation.
<i>Le transculturalisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le foulard peut inspirer la mode - Les différences deviennent quasi invisibles (musulmanes voilées en jeans, chrétiennes avec turbans) 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorisé, au nom d'une mode interculturelle à naître. - A l'école, les habits des différentes communautés sont expliqués, essayés en classe.

b) Situation en Valais

Une opposition peut être remarquée quant aux avis sur le voile. Pour les auteurs du concept d'intégration interrogés, le voile peut poser problème et doit être interdit. Ce n'est pas ce que pensent M. Lovey et M. Favre.

Pour Mme Gianadda, le port du voile dans les lieux publics est contraire à la neutralité confessionnelle, notion qu'elle tient pour essentielle. Elle considère que cette dernière est établie sur un équilibre précaire depuis le conflit du Sonderbund. Cette neutralité est conçue de manière restrictive, impliquant l'absence de signes religieux distinctifs, hormis les croix chrétiennes, dont la présence découle d'une longue tradition en Valais. L'espace public ne doit en aucun cas être réinvesti par la religion, car ce serait un retour en arrière. Il ne s'agit donc pas d'un espace de cohabitation des différentes tendances religieuses.

M. Rossier estime que le voile n'est que le sommet de l'iceberg. Il s'agirait de la manifestation visible de la réislamisation orchestrée par certaines grandes puissances comme l'Arabie saoudite. Les jeunes filles ne seraient donc que les porte-drapeaux d'un phénomène plus grave. De plus, il pense que le voile est un moyen de garder les filles sous la tutelle « patriarcale » des frères. Pour le coordinateur cantonal à l'intégration, il faut donc rapidement se poser les mêmes questions qu'en France.

M. Lovey pense qu'il n'y a pas un problème du voile en Valais. Il ignore combien de jeunes filles sont concernées par la question dans le canton car il n'y a jamais eu de plaintes à ce sujet. De plus, il voit mal comment on pourrait justifier l'interdiction du voile, puisque la loi cantonale sur l'instruction publique n'est pas laïque. Si un cas similaire à ce qui s'était passé à Genève en 1996 devait se produire en Valais, les décisions seraient ainsi certainement différentes. Comment pourrait-on légalement, en effet, interdire le voile à une jeune musulmane et l'autoriser à une religieuse du canton?

On retrouve à nouveau différentes conceptions de l'intégration, qui expliquent les divergences d'opinions entre les deux services. Si M. Lovey a une attitude interculturelle, considérant l'absence de problèmes effectifs et de limites juridiques, les arguments de Mme Gianadda se situent au niveau de l'assimilation. Elle veut

interdire le voile au nom d'une valeur intangible : la laïcité. La vision du foulard peut être, en soi, une gêne pour les Valaisans, mais aussi une cause de déséquilibre. La différence est perçue comme une source potentielle de danger. Les propos de Jacques Rossier peuvent être clairement classés dans le registre du rejet. Il y a l'idée d'une menace qui se cache derrière les filles voilées. Un argument typique d'une rhétorique islamophobe est à peine voilé ici : un Islam organisé au niveau mondial prend position en Europe. Les revendications et les pratiques individuelles en sont les marques visibles.

2.2.3. La restauration collective à l'école

a) Aspects religieux, débats

Plusieurs verset coraniques indiquent la nature des aliments interdits pour les musulmans:

*« Il ne vous a interdit que ce qui meurt de lui-même et le sang et la chair de porc et tout ce sur lequel un nom autre que celui d'Allah a été invoqué. Mais pour celui qui y sera contraint par nécessité, n'étant pas désobéissant et ne dépassant pas les limites, ce ne sera pas un péché ; assurément Allah est très miséricordieux ».*¹⁸⁶ A nouveau, en cas de nécessité, entraver la loi n'est pas considéré comme un péché. Il y a de plus une injonction religieuse à manger des aliments sains : *« O hommes, mangez de ce qui est permis et sain sur la terre »*¹⁸⁷.

La nourriture autorisée est dite *halâl*, les animaux devant être abattus selon ce rituel: *« en plus de l'invocation du nom de Dieu au moment de l'acte, de l'aspect sacré de ce dernier, l'idée principale de l'abattage est d'ordre hygiénique. En l'égorgeant, et en expulsant ainsi germes et microbes, on libère l'animal des impuretés transportées dans le sang et, en tranchant l'artère carotide et la veine jugulaire qui drainent le sang dans et hors du cerveau, on anesthésie la bête de manière naturelle »*¹⁸⁸. L'animal cesserait donc rapidement de souffrir.

¹⁸⁶ *Le Saint Coran*, 2: 274.

¹⁸⁷ *Le Saint Coran*, 2: 169.

¹⁸⁸ Lathion, Stéphane, 2001, p. 102.

interdire le voile au nom d'une valeur intangible : la laïcité. La vision du foulard peut être, en soi, une gêne pour les Valaisans, mais aussi une cause de déséquilibre. La différence est perçue comme une source potentielle de danger. Les propos de Jacques Rossier peuvent être clairement classés dans le registre du rejet. Il y a l'idée d'une menace qui se cache derrière les filles voilées. Un argument typique d'une rhétorique islamophobe est à peine voilé ici : un Islam organisé au niveau mondial prend position en Europe. Les revendications et les pratiques individuelles en sont les marques visibles.

2.2.3. La restauration collective à l'école

a) Aspects religieux, débats

Plusieurs verset coraniques indiquent la nature des aliments interdits pour les musulmans:

*« Il ne vous a interdit que ce qui meurt de lui-même et le sang et la chair de porc et tout ce sur lequel un nom autre que celui d'Allah a été invoqué. Mais pour celui qui y sera contraint par nécessité, n'étant pas désobéissant et ne dépassant pas les limites, ce ne sera pas un péché ; assurément Allah est très miséricordieux ».*¹⁸⁶ A nouveau, en cas de nécessité, entraver la loi n'est pas considéré comme un péché. Il y a de plus une injonction religieuse à manger des aliments sains : *« O hommes, mangez de ce qui est permis et sain sur la terre »*¹⁸⁷.

La nourriture autorisée est dite *halâl*, les animaux devant être abattus selon ce rituel: *« en plus de l'invocation du nom de Dieu au moment de l'acte, de l'aspect sacré de ce dernier, l'idée principale de l'abattage est d'ordre hygiénique. En l'égorgeant, et en expulsant ainsi germes et microbes, on libère l'animal des impuretés transportées dans le sang et, en tranchant l'artère carotide et la veine jugulaire qui drainent le sang dans et hors du cerveau, on anesthésie la bête de manière naturelle »*¹⁸⁸. L'animal cesserait donc rapidement de souffrir.

¹⁸⁶ *Le Saint Coran*, 2: 274.

¹⁸⁷ *Le Saint Coran*, 2: 169.

¹⁸⁸ Lathion, Stéphane, 2001, p. 102.

Des débats houleux ont investi la scène suisse lorsqu'en 2003, le Conseil Fédéral avait proposé de rendre légal l'abattage rituel musulman (et juif, la procédure étant similaire). Des associations de protection des animaux avaient crié au scandale, faisant reculer le Conseil Fédéral. Les musulmans de Suisse observant les prescriptions alimentaires se fournissent ainsi de viande en France, en Allemagne ou en Autriche.

Comme les écoles sont fréquentées par des populations de plus en plus diversifiées, les cantines scolaires peuvent avoir de la peine à satisfaire toutes les exigences religieuses (ou parfois médicales, dans le cas d'allergies par exemple). Certaines solutions pourraient toutefois arranger un nombre maximal d'individus : généraliser un choix de menus comprenant une offre végétarienne complète pourrait par exemple convenir aux personnes des différentes religions. Certaines écoles optent pour un affichage hebdomadaire des menus, de manière à ce que les clients de la cantine puissent s'organiser à l'avance si un menu ne devait pas convenir, le repas en question n'étant évidemment pas facturé.

	<i>Idées sur les demandes d'adaptation dans les cantines</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ces demandes sont des signes de ségrégation et peuvent être une menace. - Le fait que ces personnes mangent différemment est totalement incompris. 	- Pas d'adaptation prévue. Ils peuvent être contents d'être acceptés dans les cantines.
<i>L'assimilation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Manger différemment est un signe de non adaptation à la société d'accueil. - Les intégrés mangent comme nous! 	- Pas d'adaptation. S'ils ne veulent pas manger la même chose que les autres, c'est leur problème.
<i>La privatisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les goûts alimentaires appartiennent au domaine privé. - Ces différences ne posent pas de problèmes d'intégration si elles ne sont pas imposées aux autres. 	- Pas d'adaptation, éventuellement un affichage des menus à l'avance, afin que chacun puisse faire le choix de manger à la cantine ou non.
<i>Le multiculturalisme</i>	- Les différences alimentaires font partie de la richesse des différentes cultures. Chaque communauté a le droit de se nourrir comme elle le veut.	- Adaptation autorisée, voire encouragée. Des menus « religieux » sont proposés, comprenant pour les musulmans de la viande <i>halâl</i> .
<i>L'interculturalisme</i>	- Les différences alimentaires ne sont pas un signe d'intégration ou de non intégration de l'élève, mais un signe d'éducation familiale.	- Adaptations prévues, dans les limites des possibilités des cantines, et non réservées aux seuls musulmans (choix de repas multiples, compensation par un bout de fromage ou autre,...).
<i>Le transculturalisme</i>	Les différences alimentaires s'amenuisent (bon nombre de jeunes musulmans vont dans les <i>fast-food</i> américains alors que leurs camarades préfèrent les <i>kebabs</i>).	- Les cantines s'adaptent aux différences en offrant un choix « cuisine du monde » afin d'ouvrir les esprits des élèves aux richesses alimentaires.

b) La situation en Valais

Peu d'élèves sont concernés par la question en Valais, car la majorité des villages ne sont habités que par un nombre extrêmement faible de musulmans, et que les jeunes des villes rentrent généralement à la maison pour prendre le repas.

Jacques Rossier estime, en parlant des cantines scolaires, que le laxisme, la tolérance et le manque de prise de décision provoquent une situation intenable pour toute l'école publique. Il parle ainsi de son souci de préserver le Valais de la violence et des rixes, les adaptations pouvant être à l'origine de ségrégations.

Jean-François Lovey ne pense pas qu'il faille instaurer des règles cantonales sur le sujet. Il propose plutôt que des consignes soient édictées, pour inciter à mettre à disposition d'un élève d'autres aliments lorsqu'il est face à une interdiction religieuse. Ces adaptations ne posent selon lui aucun problème.

Gabriel Favre n'a été confronté à la question que dans un cas : Les parents d'un élève musulman du centre AI¹⁸⁹ de Sion ont demandé qu'il ne mange pas de porc. Il a donc été prévu que quelque chose d'autre lui soit donné, afin de rendre le menu complet.

La pratique ne semble donc pas révéler de difficultés quant à la gestion du pluralisme religieux dans les cantines scolaires. Des tensions peuvent toutefois apparaître si on considère ces demandes comme un potentiel danger. M. Rossier se place ici entre les registres du rejet et de l'assimilation, alors que M. Lovey et M. Favre préfèrent la voie du dialogue et de l'interculturalisme.

¹⁸⁹ Centre pour enfants souffrant d'handicapes.

2.2.4. La mixité au cours de gymnastique et de natation.

a) Aspects religieux et débats

La mixité lors des activités sportives peuvent poser problème essentiellement lors des leçons de natation, puisqu'elles impliquent que les élèves de sexes différents se retrouvent à proximité les uns des autres, en maillot de bain. Les demandes de dispense pour ces cours trouvent leur source dans le rapport que l'Islam entretient avec la nudité. On peut rapprocher la question à celle du port du voile, qui était aussi liée à des zones de pudeur. Selon Malek Chebel, la pudeur est « *l'un des critères sur lequel se juge la bonne éducation d'un individu. Résumé de tous les autres attributs féminins, la pudeur est associée à l'honneur, d'autant plus que celui-ci est souvent l'emblème de la solvabilité de la famille dans son ensemble* »¹⁹⁰. Cette question de l'honneur familial permet de comprendre l'implication des pères et parfois des frères lors d'une demande de dispense. La jeune musulmane ou le jeune musulman a le devoir non seulement de préserver son corps du regard des autres, mais également de préserver son regard de la nudité des personnes du sexe opposé. Un des versets coraniques liés au port du voile commence d'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, par l'injonction de baisser les regards, donnée aussi bien aux hommes qu'aux femmes. Jean-Henri Bousquet remarquait à propos de la nudité : « *Sans entrer dans le détail, disons que les personnes pubères - ainsi que les enfants, dès l'instant où ils ne sont pas tout petits, et, en tout cas, dès qu'ils peuvent exciter les désirs - doivent avoir leur nudité couverte. On ne peut regarder cette nudité qu'en cas de nécessité, en particulier lorsqu'il s'agit de soins à donner, (...) Devant les hommes qui lui sont étrangers ou non musulmans, elle doit être entièrement couverte, à l'exception des mains et du visage, (...), quant à l'homme, sa nudité est toujours la partie comprise entre le nombril et les genoux* »¹⁹¹.

Plusieurs cas de tensions, qui ont eu lieu en Suisse quant à l'acceptation des dispenses sont relevée par Sami A. Aldeeb Abou Salieh. L'un d'entre eux a été traité par le Tribunal fédéral. La demande avait été faite par un homme turc qui souhaitait retirer sa fille de 11 ans du cours de natation. Le tribunal fédéral a accepté la demande, au nom du droit des parents à décider de l'éducation religieuse de leurs enfants de moins de 16 ans,

¹⁹⁰ Chebel, Malek (1995 : *Encyclopédie de l'Amour en Islam*, éd. Payot, Paris, p. 230

¹⁹¹ Bousquet, Jean-Henri (1966) : *L'éthique sexuelle de l'Islam*, éd. la Découverte, Paris, p. 105.

et en indiquant, comme le rapporte Salieh, « *qu'il faut mettre en balance les intérêts privés avec l'intérêt public lorsque des adeptes très pratiquants se prévalent d'une règle essentielle de leur religion. En effet, ceux-ci se trouvent face à l'alternative suivante : ne pas respecter une prescription religieuse ou violer une norme étatique, (...). Or, dit le Tribunal, la dispense requise ne concerne pas une discipline à proprement parler indispensable qui compromettrait l'acquisition des connaissances scolaires de valeur, et la fille ne sera en principe pas défavorisée pour la recherche d'un emploi* »¹⁹². Jean-François Aubert estime quant à lui qu'il ne serait ni difficile, ni coûteux d'organiser des cours de natation séparés, mais obligatoires¹⁹³.

¹⁹² Aldeeb Abu Salieh, Sami A., 2001, p. 118.

¹⁹³ Aubert, Jean-François, 1998, p. 494

	<i>Idées sur la mixité au cours de natation</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En refusant la mixité, les musulmans se font remarquer comme d'habitude par une de leur différences la preuve de leur infériorité. - Bientôt on ne pourra plus avoir de piscine mixtes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'adaptations prévues, car si on accepte, on ne pourra plus rien refuser.
<i>L'assimilation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La mixité est une valeur inaliénable de notre société. Le refus de s'y soumettre équivaut à un refus de s'intégrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'adaptation. L'école est laïque et mixte.
<i>La privatisation</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le refus de la mixité dans certains cours est un problème. - C'est une intrusion de la religion dans la sphère publique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'adaptation. L'école ne doit pas se plier à des valeurs personnelles ou religieuses.
<i>Le multiculturalisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Le refus de la mixité au cours de natation correspond au droit de chaque communauté de définir ses zones de pudeur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Création de cours de natation séparés, chacun ayant le droit de suivre cet apprentissage, dans les limites de ses valeurs.
<i>L'interculturalisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La mixité est une valeur non négociable dans le cadre général, mais cours de natation sont des cas particuliers, ou la pudeur individuelle peut être heurtée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation des dispenses des musulmanes, mais aussi des non-musulmanes, si cela se fait après une discussion et que la demande est importante pour l'élève ou/et sa famille.
<i>Le transculturalisme</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque culture a des zones de pudeur. Il n'y a pas de problème si on en discute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptations : le but est d'avoir une école mixte qui ne heurte personne. - Un cours sur les pudeurs culturelles et psychologiques est donné aux élèves.

b) Situation en Valais

Le nombre de demandes de dispense au cours de natation est en augmentation, ce qui est une des marques de la visibilité de la présence musulmane dans le cadre scolaire du canton. Toutefois, les demandes restent marginales. Elles ne concernent pas uniquement les musulmans et les musulmanes, puisque la pratique du certificat médical se retrouve chez leurs camarades. Les négociations quant à l'octroi de ces dispenses se passent au sein des établissements, le service cantonal de l'enseignement n'étant consulté que pour conseiller les directeurs d'établissements.

Jacques Rossier regrette qu'il n'y ait pas de position claire au sujet de ces dispenses, au niveau national. Accorder de telles demandes est perçu comme une manière d'éviter les conflits, afin de ne froisser ni les uns, ni les autres. On ferait ainsi comme s'il n'y avait pas de problèmes. Pour lui, le manque d'attention porté à ces dangers fait qu'on ne pourra plus rien refuser. L'idée d'assimilation est présente ici.

Pour Jean-François Lovey, le principe de la mixité n'est pas discutable. Toutefois, des dispenses du cours de natation sont admises, cette discipline n'étant pas une matière obligatoire fixée par les programmes cantonaux. Le cas serait différent s'il s'agissait d'une dispense du cours d'éducation physique dans son ensemble. Il n'y a donc pas de polémique ou de conflits dans le cadre scolaire valaisan, les quelques demandes de familles musulmanes étant noyées dans la masse des autres dispenses.

Gabriel Favre indique qu'il n'y a pas de réelles perturbations liées à ces demandes, qui ne concernent au maximum un voire deux élèves par classe. Il ne comprend toutefois pas pourquoi on devrait faire des musulmans un cas particulier, la pudeur ou peut-être la peur de l'eau pouvant concerner de nombreux jeunes. Il n'est toutefois pas pleinement favorable à ce que les dispenses soient accordées.

2.2.5. Le contenu des cours

a) Aspects religieux et débats

La question est la suivante : faut-il tolérer que des élèves de l'école publique refusent un programme ou le contenu d'un cours prévu par les programmes officiels, sous prétexte que ces derniers ne seraient pas en accord avec leurs convictions religieuses - quelles qu'elles soient - ou philosophiques?

En effet, toute religion comporte dans ses textes, s'ils sont compris de manière littérale, des contradictions avec certaines notions apparaissant dans les programmes scolaires. Les visions créationnistes chrétiennes, musulmanes ou juives se heurtent aux théories évolutionnistes par exemple. Certains auteurs vus en littérature pourraient être perçus comme hérétiques ou immoraux.

On peut ainsi imaginer qu'une partie non négligeable de la population musulmane serait au moins gênée - au plus outrée - par l'étude en classe des « *versets sataniques* » de Rushdie. Une analyse cinématographique de la « *dernière tentation du Christ* » pourrait susciter des débats du côté chrétien. Les cours d'éducation religieuse peuvent également être l'objet de tensions. Il y a donc, de manière théorique, un risque permanent de conflits concernant les programmes vus en classe. Ce risque n'est toutefois ni lié à l'immigration, ni lié particulièrement à l'Islam. Il s'agit d'un rééquilibrage permanent entre le religieux et le scientifique.

	<i>Idées sur les remarques concernant les contenus des cours</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	- L'Islam prouve son infériorité en refusant de s'adapter au monde moderne. L'Islam est archaïque alors que le Christianisme évolue avec son temps.	- Pas d'adaptations prévues. On ne leur a pas demandé d'être là . - Eventuellement, création d'écoles confessionnelles pour éviter les conflits irréversibles.
<i>L'assimilation</i>	- Les musulmans de Suisse doivent évoluer et intérioriser les avancées scientifiques.	- Pas d'adaptation. L'école est laïque. - La connaissance de la science est érigée en valeur universelle.
<i>La privatisation</i>	- Chacun peut croire en ce qu'il veut mais il ne faut pas l'imposer aux autres.	- Pas d'adaptation. L'école a des programmes, les enseignants choisissent des auteurs, ...
<i>Le multiculturalisme</i>	- Normal que chacun puisse suivre une formation de base qui ne heurte pas les principes religieux.	- Création d'écoles confessionnelles.
<i>L'interculturalisme</i>	- Chaque religion a des contradictions possibles avec les programmes scolaires. Il est important d'en parler.	- En principe pas d'adaptation. - On veille à ne pas imposer des auteurs explicitement gênants (ex. auteurs islamophobes, littérature « immorale »).
<i>Le transculturalisme</i>	- Chaque religion a des contradictions avec les programmes scolaires, ce qui peut être intégré à la matière du cours. Connaître ces contradictions est un moyen de connaître l'autre.	- Comparer les visions créationnistes des différentes religions et les mettre en relation avec les théories évolutionnistes - Faire de même avec les autres points de tensions.

	<i>Idées sur les remarques concernant les contenus des cours</i>	<i>Solutions proposées</i>
<i>Le rejet</i>	- L'Islam prouve son infériorité en refusant de s'adapter au monde moderne. L'Islam est archaïque alors que le Christianisme évolue avec son temps.	- Pas d'adaptations prévues. On ne leur a pas demandé d'être là . - Eventuellement, création d'écoles confessionnelles pour éviter les conflits irréversibles.
<i>L'assimilation</i>	- Les musulmans de Suisse doivent évoluer et intérioriser les avancées scientifiques.	- Pas d'adaptation. L'école est laïque. - La connaissance de la science est érigée en valeur universelle.
<i>La privatisation</i>	- Chacun peut croire en ce qu'il veut mais il ne faut pas l'imposer aux autres.	- Pas d'adaptation. L'école a des programmes, les enseignants choisissent des auteurs, ...
<i>Le multiculturalisme</i>	- Normal que chacun puisse suivre une formation de base qui ne heurte pas les principes religieux.	- Création d'écoles confessionnelles.
<i>L'interculturalisme</i>	- Chaque religion a des contradictions possibles avec les programmes scolaires. Il est important d'en parler.	- En principe pas d'adaptation. - On veille à ne pas imposer des auteurs explicitement gênants (ex. auteurs islamophobes, littérature « immorale »).
<i>Le transculturalisme</i>	- Chaque religion a des contradictions avec les programmes scolaires, ce qui peut être intégré à la matière du cours. Connaître ces contradictions est un moyen de connaître l'autre.	- Comparer les visions créationnistes des différentes religions et les mettre en relation avec les théories évolutionnistes - Faire de même avec les autres points de tensions.

b) Situation en Valais

Mme Gianadda considère qu'il ne faut pas entrer en matière lorsque des enfants refusent une partie de programme pour des raisons religieuses. Elle donne ainsi l'exemple d'enfants musulmans qui auraient refusé de faire des bricolages de Noël (crèche, pèreNoël,...) en raison de leur particularité religieuse. Il s'agit d'une difficulté supplémentaire pour les enseignants. Mme Gianadda penche donc à nouveau vers une vision niant la différence (privatisation ou assimilation).

M. Lovey fait remarquer qu'aucune plainte ne lui a été adressée de la part de musulmans concernant le programme cantonal d'enseignement. Plus de remarques lui ont été adressées de la part de milieux « *intégristes chrétiens* ». Il considère que le programme est fixe et non négociable. Les parents n'ont pas leur mot à dire sur la question. Il faut toutefois éviter toute provocation inutile, dans les limites du programme.

M. Favre considère que les cas auxquels il a été confronté émanaient de rares parents intégristes. Il parle notamment d'une classe de quatrième primaire qui allait écouter un concert de clavecin à la chapelle du conservatoire cantonal de Sion. Cette chapelle n'officie plus comme lieu de culte (même si un grand crucifix en orne les murs). Les parents d'un élève musulman de la classe ont demandé une dispense pour leur fils en cette occasion. Cette dernière a été acceptée, ce que regrette après coup M. Favre. Des parents auraient empêché leur enfant en bas-âge d'entonner avec ses camarades de classe la chanson « *il est fâché le père Noël* », ou de participer aux traditionnels coloriage de Noël. Gabriel Favre ne considère pas ce dernier exemple comme un véritable problème (un autre dessin peut sans difficulté être donné à l'enfant). Il semble donc que les problèmes rencontrés soient anecdotiques.

M. Favre et M. Lovey prônent une solution interculturelle : les programmes ne peuvent pas être discutés, mais il ne faut pas rester bloqué sur une rigidité aveugle.

La fréquentation des cours d'instruction religieuse ne pose pas de problèmes en Valais : lors de la scolarité obligatoire, les parents peuvent en dispenser leurs enfants sans qu'ils aient à en mentionner les raisons. Les écoles secondaires II (collèges, écoles de

commerce, écoles de culture générale, écoles pré-professionnelle) proposent deux options, soit un cours de religion chrétienne, soit un cours de science des religions, durant lequel sont présentées les diverses religions du monde. Il n'y a donc pas de dispenses possibles.

3. Une réalité valaisanne multiple face aux musulmans ?

Ce chapitre a mis en lumière les visions de l'Islam et de l'intégration des musulmans qui émanent des Services de l'enseignement (cantonal et communal) et du Service des étrangers. Il en ressort de manière significative une divergence de point de vue entre les deux secteurs.

Mme Gianadda observe la réalité musulmane sous l'angle des conflits potentiels. Elle s'est exprimée au sujet du Ramadan, du foulard et du contenu de cours, optant une fois pour un modèle de privatisation et deux fois pour l'assimilation. Le foulard est perçu comme un danger pour l'équilibre confessionnel précaire. Il faudrait donc l'interdire. Mr Rossier semble considérer la présence musulmane comme une source de danger potentiel de laquelle il faut se préserver. Il perçoit la présence d'un Islam revendicateur qui en veut toujours plus. Ainsi, la prière est perçue indirectement sous l'angle du rejet. S'il ne s'est pas prononcé au sujet du Ramadan, il affirme qu'il faut être ferme au niveau des demandes de congé. On a à nouveau un positionnement de type défensif, avec l'idée sous-jacente que les cas ne vont cesser d'augmenter sans réaction claire de la part de l'Etat. Le modèle du rejet, avec l'idée de menace et de manipulation se retrouve de manière flagrante lorsqu'il est question du foulard et des cantines scolaires - ce second cas étant lié, selon le coordinateur à l'intégration, à la violence et aux rixes. Face au cas des piscines, ses arguments se positionnent dans une logique assimilatrice. Il refuse ainsi toutes les adaptations, trois fois avec une logique de rejet, une fois d'assimilation et de manière moins définie dans le cas des congés.

M. Lovey et M. Favre ont fait remarquer qu'il n'y avait pas de problèmes réels liés à l'Islam dans le cadre scolaire. Pour chaque point abordé, ils insistent sur l'importance du dialogue. Ils ne prêchent pas pour une tolérance aveugle, mais pour des solutions

5

négociées et discutées. Leur vision, qui n'est pas uniforme (ils sont en désaccord au sujet des dispenses liées aux cours de natation, par exemple), découle d'un modèle interculturel d'intégration.

Deux hypothèses ressortent de ces brèves analyses : l'idée que l'on se fait de l'Islam et des musulmans peut influencer les négociations – s'il y en a - et les prises de décision en lien avec l'intégration de cette population. A l'inverse, le modèle d'intégration pour lequel on opte peut influencer l'idée que l'on se fait de l'Islam et des musulmans. Ainsi, face à ces conceptions diamétralement opposées de l'intégration de la population musulmane, on peut se demander laquelle est plus adaptée à la réalité scolaire. Les idées de rejet peuvent sans aucun doute être écartées, puisque ces dernières peuvent mener à une « *désintégration* ». Mais accorder des espaces négociés pour la population musulmane est perçu soit comme une menace pour l'équilibre national, qui dans le cas d'une vision assimilatrice est maintenu par l'homogénéité, soit comme le seul moyen de vivre harmonieusement ensemble et différents.

La troisième partie de ce travail va permettre d'analyser les conceptions de l'intégration, les visions de l'Islam et les problèmes effectifs rencontrés face à cette présence dans le cadre d'une école. Les points de vue d'adolescents musulmans, non musulmans et d'enseignants seront confrontés. On pourra alors répondre en partie aux hypothèses précitées et déterminer un modèle d'intégration adapté à la présence d'adolescents musulmans.

**III. Recherche appliquée : quelle intégration pour
les adolescents musulmans dans une école en
Valais ?**

1. L'enquête : terrain et méthode

1.1. Présentation du terrain d'enquête

1.1.1. Les raisons d'un choix

Le choix du terrain d'enquête s'est fait de manière naturelle : depuis plus de quatre ans, je donne des cours de science des religions dans l'école étudiée. Cela m'a permis d'avoir facilement accès aux informations, de trouver sans peine des sujets à interroger et de donner à ma recherche une dimension d'observation participante. Je peux, en partie du moins, vérifier certains propos, les comparer avec des discussions informelles tenues avec des collègues ou des étudiants et en tenir compte dans les analyses. Ainsi, lorsqu'une jeune fille voilée m'explique qu'elle se sent intégrée dans sa classe, je peux le vérifier au quotidien, car je la vois toujours très entourée.

Les sujets de ma recherche sont ainsi mes collègues et souvent des étudiants que je vois chaque semaine (sur les dix étudiants interrogés, six suivent mes cours). Cette particularité a eu l'avantage de mettre parfois rapidement mes interlocuteurs en confiance, mais a pu provoquer aussi quelques réticences, par peur, peut-être, que leurs propos soient jugés. De plus, la proximité avec les sujets implique un risque plus élevé d'*a priori*. Toutefois, la partie théorique constitue une grille d'analyse neutre et claire, qui permettra d'éviter certains pièges. Mon implication dans le milieu d'étude m'oblige également à une certaine prudence : il m'est impossible de généraliser ce qui ressort de ces entretiens. En effet, si le hasard a voulu que les étudiants interrogés ne soient pas réticents envers la religion musulmane, la pratique montre une réalité plus mitigée. Bon nombre d'adolescents ne connaissent de l'Islam que ce qu'en disent les médias, il est donc fréquent que des amalgames soient faits entre musulmans et terroristes ou Islam et oppression des femmes¹⁹⁴. Il faut noter que ces amalgames diminuent considérablement dans les classes où il y a un ou plusieurs musulmans.

¹⁹⁴ Lorsque j'aborde le thème de l'Islam avec une classe, je fais régulièrement noter aux étudiants les dix premiers mots qui leur passent par la tête lorsqu'ils pensent à cette religion. Les expressions *terroriste*, *guerre sainte*, *Ben Laden*, *attentat*, *femme soumise*, *Burka*, *Taliban*, sont présentes de manière quasi systématique.

La pratique me montre aussi que les jeunes sont majoritairement opposés à une vision assimilatrice de l'intégration. Lors de discussions en classe, la différence culturelle apparaît généralement comme une richesse, ce qui sera confirmé par les entretiens. Il faut toutefois relever que l'école étudiée n'est pas épargnée par des cas isolés de racisme juvénile, manifesté par un nationalisme exacerbé et un rejet de la différence, perçue comme une preuve d'infériorité. Aucun jeune interrogé dans cette étude n'adhère à ces idéologies.

1.1.2. Type d'école et présence musulmane

La recherche se passe dans une école de type secondaire II. Les étudiants qui la fréquentent ont donc terminé la scolarité obligatoire et suivent une des quatre filières proposées dans l'établissement :

- école de commerce
- école de culture générale
- école pré-professionnelle
- collège¹⁹⁵

823 étudiants fréquentent l'école, qui emploie 86 enseignants. 57 étudiants sont musulmans.

Origine des étudiants musulmans

- 39 sont originaires d'ex-Yougoslavie
- 6 de Turquie
- 4 de l'Iran
- Les autres sont originaires de la Somalie et de l'Irak

¹⁹⁵ Il y a quelques classes de collège, mais elles vont être transférées dans un autre établissement. Aucun élève interrogé n'appartient à une de ces classes.

La proportion d'élèves musulmans selon les sections:

- Collège : 4 élèves musulmans sur 126 étudiants (soit 3.1 %)
- Ecole de commerce, maturité professionnelle commerciale et culture générale : 28 étudiants musulmans sur 518, (soit 5.4 %)
- Ecole pré-professionnelle : 25 étudiants musulmans sur 179, (soit 13.9 %)

Répartition dans les classes :

- 10 classes avec 1 étudiant musulman
- 3 classes avec 2 étudiants musulmans
- 10 classes avec 3 étudiants musulmans
- 3 classes avec 4 étudiants musulmans
- 1 classe avec 5 étudiants musulmans
- 1 classe avec 6 étudiants musulmans

Répartition des étudiants musulmans selon le sexe

- 22 garçons
- 35 filles

Lors de leur inscription à l'école, 17 d'entre eux ont mentionné que leur langue maternelle était le français. La majorité d'entre eux a suivi toute sa scolarité en Suisse.

1.2. Le choix des sujets et la méthode

1.2.1. Le choix des sujets

Cette recherche qualitative se base sur l'analyse de 15 entretiens semi-directifs. Les personnes interrogées - cinq titulaires de classes, cinq élèves musulmans, cinq élèves non musulmans - ont été choisies selon certains critères prédéterminés. Il s'agit des cinq titulaires de première année ayant le plus d'étudiants musulmans dans leur classe. Un

appel au volontariat a permis ensuite de sélectionner un étudiant musulman et un étudiant non musulman pour chacune de ces classes. Les premiers volontaires ont été choisis.

Des critères clairs de sélection des sujets étaient nécessaires, afin d'éviter tout choix orienté. Il aurait été facile, après quatre ans passés dans l'établissement, de choisir des enseignants aux idées correspondant à un modèle d'intégration sélectionné à l'avance. Il semblait intéressant de se focaliser sur les étudiants de première année. Car c'est lors de l'arrivée dans une école que se forment les différents groupes d'amitié dans les classes et que commence le processus d'intégration.

L'appel au volontariat au niveau des étudiants a impliqué quelques conséquences : sur dix étudiants volontaires, il y a neuf filles. Le critère de l'appartenance sexuelle ne sera donc pas utilisé lors des analyses. Parmi les étudiants non musulmans, il y a un garçon portugais et une fille bi-nationale qui ont vécu quelques années hors de la Suisse. La nationalité n'était pas un critère de choix, puisque cette étude se base sur les différences religieuses. Toutefois, les critères de sélection sont restés volontairement vagues. Pour les élèves, j'ai demandé deux volontaires de religions différentes, dont un chrétien ayant grandi en Suisse. Il n'a pas été précisé qu'un des étudiants devait être musulman, afin de ne pas orienter les réponses des entretiens. Les étudiants musulmans ne sont pas forcément pratiquants. Ce qui importait était qu'ils se définissent eux-mêmes comme appartenant à cette religion.

1.2.2. Le guide d'entretien

Les entretiens sont de type semi-directif et visent à aboutir à une analyse qualitative d'opinions. Un guide d'entretien a été créé afin d'avoir une ligne directrice n'excluant pas la possibilité de dévier de cette structure.

Les entretiens commencent par des questions ouvertes concernant les compréhensions personnelles de l'intégration. Le but est de donner au sujet la possibilité de construire sa vision de l'intégration, afin de la classer par la suite selon les différents modèles-types présentés dans la partie théorique. Lors des premières questions, la personne interrogée

ne sait pas que l'entretien va être orienté sur la religion musulmane. Ce flou permet de comparer les visions de l'intégration en général avec celles de l'intégration des musulmans. Il semble intéressant d'observer s'il existe d'éventuelles discontinuités à ce sujet.

La première question se rapportant à l'Islam est également très ouverte, dans le but de percevoir l'image que la personne interrogée se fait de l'intégration des musulmans. Il est donc demandé à chacun s'il considère que la population musulmane est bien intégrée, et de justifier sa réponse. La discussion s'oriente ensuite sur le cadre scolaire, où chacun peut faire part de ses réflexions générales sur l'intégration des musulmans de sa classe.

Vient ensuite une série de questions plus fermées, qui permettent de donner un avis sur différents points de conflit, présentés en deuxième partie. Sont abordés de manière systématique : le port de foulard, les congés en lien avec des fêtes religieuses, l'organisation des cantines scolaires et les dispenses pour les cours de piscine. Les autres points de conflit potentiel sont abordés seulement avec certains interlocuteurs, sans apparaître dans le guide d'entretien. La théorie avait démontré que la prière et le jeûne ne posent pas de problème observable, les horaires pouvant être adaptés à la réalité scolaire. Les difficultés liées aux contenus des cours ne peuvent, quant à elles, pas être imputées directement à l'Islam, mais à toute religion perçue de manière littérale ou intégriste.

Le guide se conclut par quelques questions fermées correspondant aux différents modèles d'intégration. Chaque personne interrogée doit déterminer si la phrase est acceptable ou non pour lui, et justifier sa réponse. Certains répondent ainsi de manière générale, alors que d'autres restent centrés sur le thème de l'Islam. Ces questions plus précises visent à contrôler et à compléter la première partie de l'entretien.

2.3. La méthode d'analyse

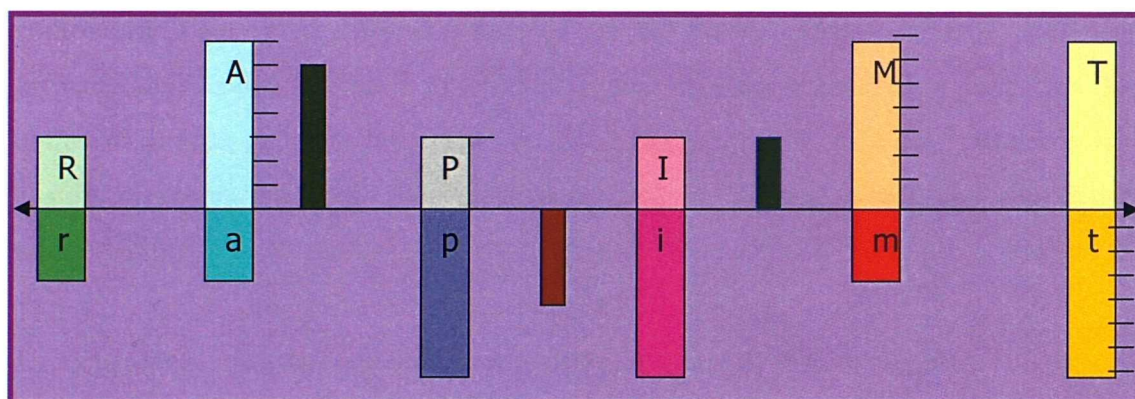
L'analyse de ces entretiens est menée, dans un premier temps, selon une méthode d'analyse du contenu, qui se focalise sur le choix des thèmes utilisés par les locuteurs et

la fréquence de leur apparition. Cette procédure technique permet de mettre en évidence les représentations de chaque personne interrogée.

Pour chaque entretien, les items sont classés en fonction de leurs liens avec les différents types d'intégration présentés en partie 1¹⁹⁶, puis séparés en deux groupes : les allocutions générales et les allocutions liées à la religion musulmane.

Par exemple, l'item : « *l'intégration, c'est, en quelque sorte, se fondre dans le pays d'accueil, sans pour autant renier ses origines* »¹⁹⁷, est une allocution générale, de type *privatisation*. En effet, l'interculturalisme, le multiculturalisme et le transculturalisme n'impliquent pas l'idée de se fondre dans la masse, les différences y étant valorisées ; l'assimilation demande un reniement des origines et, pour le rejet, il est impossible que des étrangers se fondent dans le pays d'accueil. En outre, la privatisation demande que les différences soient cachées, tout en étant conservées.

Certaines affirmations se classent toutefois plus difficilement. Certaines correspondent à la fois à l'assimilation et à la privatisation, ou à la privatisation et à l'interculturalisme, par exemple. La création d'un continuum permet une meilleure lecture des résultats.



Sur ce continuum, chaque item correspond à un échelon sur la colonne, soit à l'emplacement d'un des types d'intégration (R/A/P/I/M/T)¹⁹⁸, soit entre deux types d'intégration lorsque le classement est moins clair. Lorsqu'il s'agit d'une opposition à

¹⁹⁶ Voir les schémas construits pour chaque type d'intégration en première partie.

¹⁹⁷ Entretien enseignant I, homme, quatre élèves musulmans dans la classe, p. 1, l. 10-12.

¹⁹⁸ R = rejet ; A = assimilation, P = privatisation, I = interculturalisme, M = multiculturalisme, T = transculturalisme.

un des types d'intégration, un processus identique est reproduit sous la barre du continuum (r/a/p/i/m/t). Par exemple, sur le modèle fictif présenté plus haut, le type assimilation (A) et le type multiculturalisme (M) ont été choisis à 7 reprises ; alors que le transculturalisme (t) a été écarté 7 fois.

Un continuum correspond, pour chaque personne interrogée, à ses représentations de l'intégration en générale, et un autre à ses visions de l'intégration des musulmans. Certains items ne correspondant à aucun type d'intégration, une liste des termes supplémentaires utilisés est établie. Pour chaque locuteur, une comparaison entre ce qui découle d'idées préconçues ou de faits observés est effectuée par la suite. Un item correspond à une phrase ou à un groupe de phrase continu, conservant une unité d'idée. Ils n'ont donc pas toujours la même longueur. Il y a un nouvel item lorsqu'un changement d'idée apparaît, avec de nouveaux éléments dans une phrase, dans un paragraphe ou à la suite d'une nouvelle question.

Une démarche similaire est entreprise pour l'analyse des réponses apportées aux différents points de conflit étudiés dans la partie théorique. Ces derniers sont classés en fonction des différents tableaux présentés dans la deuxième partie du travail. Chaque idée en lien avec les points de conflit potentiel représente également un degré sur le continuum. Dans un deuxième temps, ce qui est dit de chaque point de conflit est présenté dans le détail, afin de déterminer si des difficultés concrètes y sont liées. Les autres problèmes relevés, ainsi que les solutions proposées dans les entretiens sont ensuite présentés et classés. Une analyse formelle du contenu sera à nouveau utilisée pour ce faire.

La recherche se base sur une étude comparative, traitant de différents points :

- a- Y a t-il une constance entre les visions générales de l'intégration et les visions de l'intégration des musulmans
- b- Perçoit-on des différences entre les générations ?

Les problèmes effectifs énumérés par les locuteurs sont ensuite présentés et classés. Une analyse formelle du contenu sera à nouveau utilisée pour ce faire.

2. Analyse formelle de contenu

2.1. Analyse par personne

2.1.1. Enseignant I (homme 4 élèves musulmans dans la classe)

Cet enseignant, qui admet ne connaître aucun musulman personnellement¹⁹⁹ ne s'était pas aperçu qu'il y avait des musulmans dans sa classe : « *J'en avais un, il y a deux ans. Tout ce que je sais, c'est que j'avais dû demander, parce qu'il mangeait au foyer, qu'on ne lui serve pas de porc. C'était la seule chose. Je ne me souviens pas d'avoir eu d'autre élève musulman, ou en tout cas, qu'il m'ait dit qu'il était musulman* »²⁰⁰. Son point de vue concernant l'Islam et les musulmans repose ainsi essentiellement sur des visions *a priori* et non sur des observations personnelles.

a) Généralités sur l'intégration

Les idées proposées par cet enseignant sont favorables : Une fois à l'assimilation²⁰¹, avec l'idée de « *se soumettre à certaines règles, à certains usages qui sont propres au pays d'accueil (...). C'est justement se rendre compte que l'on n'est pas chez soi et qu'on doit justement adapter un peu son mode de vie* »²⁰², trois fois à la privatisation²⁰³, une fois entre la privatisation et l'interculturalisme²⁰⁴ et deux fois à l'interculturalité²⁰⁵.

¹⁹⁹ Entretien enseignant I, p. 2, l. 32-33.

²⁰⁰ Entretien enseignant I, p. 4, l. 9-12.

²⁰¹ Entretien Enseignant I, p. 1, l. 31-32 ; p. 2, l. 2-3.

²⁰² Toutefois, il fait allusion, dans le même item, au « *voile à l'école*. » Cette idée d'assimilation, qui est donnée de manière générale, peut être influencée par ses visions de l'Islam. Entretien enseignant I, p. 1 l. 32-33.

²⁰³ Par exemple : « *pour moi, l'intégration, c'est en quelque sorte, se fondre dans les pays d'accueil, sans pour autant renier ses origines* ». Entretien enseignant I, p. 1, l. 10-11, p. 7 l. 21-22 ; p. 9, l. 1-5.

²⁰⁴ Entretien, enseignant I, p. 7, l. 14-15.

²⁰⁵ Entretien, enseignant I, p. 7, l. 25-27 ; p. 8, l. 7-9.

Elles sont défavorables : une fois à l'interculturalité²⁰⁶ - mais il faut préciser que l'exemple qu'il donne pour justifier son propos se rapporte à l'Islam - et une autre fois au multiculturalisme²⁰⁷.

Il insiste de plus, dès le début de l'entretien, sur les notions d'échange et de relations, avec 7 expressions allant dans ce sens²⁰⁸ et sur les notions de respect des lois, avec 5 expressions²⁰⁹. Les types idéaux du rejet et du multiculturalisme sont ainsi exclus de sa vision. Pour lui, l'intégration prend du temps et découle d'une volonté mutuelle²¹⁰.

b) L'intégration des musulmans

Face à la *problématique* musulmane, le discours change considérablement : « *comment intégrer cette religion, qui a quand même une part d'extrémisme, dans notre société où la révolution industrielle est déjà passée ?* »²¹¹. Il se prononce ainsi 14 fois pour une idée de rejet, avec un Islam perçu comme incompatible avec le monde industrialisé, qui est évolué²¹², neuf fois pour l'assimilation²¹³, entre autres face à tous les points de conflit hormis le jeûne du Ramadan ; une fois entre l'assimilation et la privatisation²¹⁴, deux fois pour la privatisation (dont une pour le jeûne du Ramadan)²¹⁵, et une fois pour l'interculturalité²¹⁶. Cette dernière compréhension de l'intégration des musulmans semble toutefois rester théorique. Il considère qu'il est tout à fait possible d'être bien intégré, tout en pratiquant la religion musulmane, ce qui est contredit par le reste de l'entretien. « *Ma foi, dans les pays musulmans, l'intégration n'est pas un but* »²¹⁷.

²⁰⁶ Entretien, enseignant I, p. 9, l. 9-11.

²⁰⁷ Entretien, enseignant I, p. 1, l. 27-28.

²⁰⁸ Corrélation, bonnes relations de voisinage, maîtriser la langue, pour les enfants participer aux activités locales, connaissances amicales avec les autochtones, ne pas vivre caché, ne pas être renfermé. Entretien, enseignant I, p. 1, l. 5-10/ 16-17.

²⁰⁹ Ne pas être dérangeant, ni délinquant, ni clandestin, pas de prostitution ni de trafic de drogues, se soumettre à certaines règles, ne pas travailler au noir. Entretien, enseignant I, p. 1, l. 18-19/ 25-26.

²¹⁰ Entretien, enseignant I, p. 8, l. 1-3.

²¹¹ Entretien, enseignant I, p. 3, l. 26-27.

²¹² Entretien enseignant I, p. 3, l. 3-4/ p. 3, l. 16-18/ p. 3, l. 26-27/ p. 5, l. 30-31/ p. 6, l. 18-19/ p. 6, l. 26-29/ p. 8, l. 9-13/ p. 8, l. 18-19/ p. 8, l. 22/ p. 8, l. 24-25/ p. 9, l. 13-15/ p. 9, l. 28-29/ p. 10, l. 5-7/ p. 10, l. 19-20.

²¹³ Entretien, enseignant I, p. 3, l. 11-15/ p. 5, l. 10-14/ p. 5, l. 18-22/ p. 5, l. 26-28/ p. 6, l. 8-9/ p. 6, l. 16-17/ Entretien, enseignant I, p. 6, l. 23-25/ p. 7, l. 1-2/ p. 8, l. 26-27.

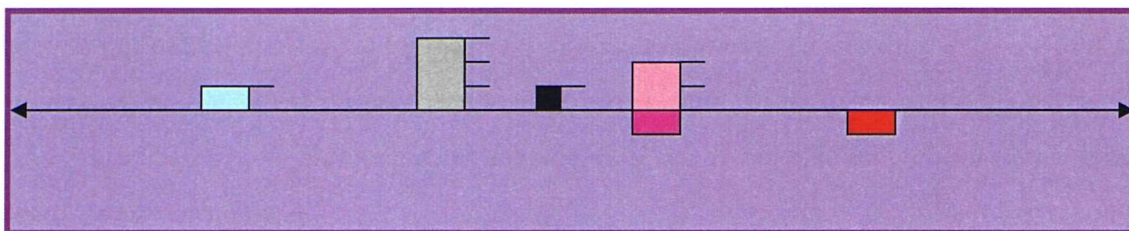
²¹⁴ Entretien, enseignant I, p. 4, l. 31-32.

²¹⁵ Entretien, enseignant I, p. 7, l. 19/ p. 7, l. 27-28.

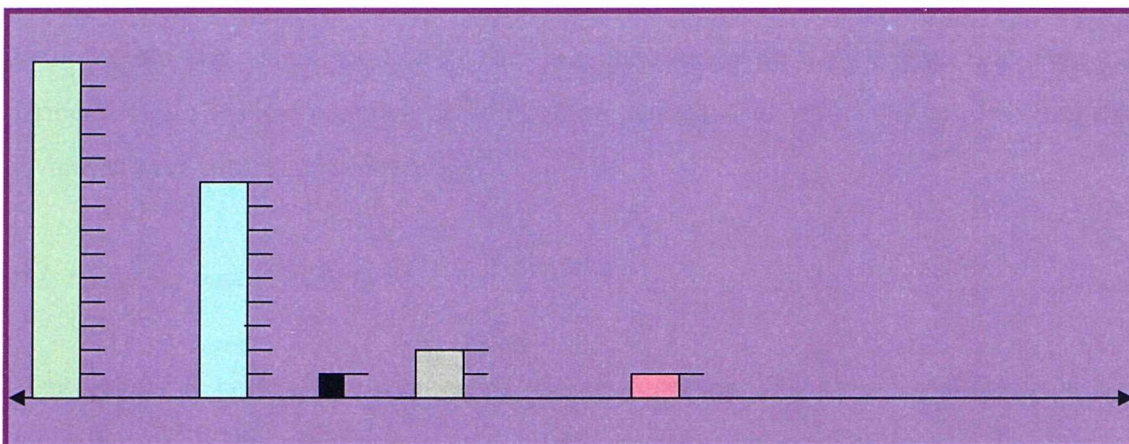
²¹⁶ Entretien, enseignant I, p. 4, l. 3-5.

²¹⁷ Entretien enseignant I, p. 5, l. 30-31.

Intégration en général I



Intégration des musulmans I



2.1.2. Enseignant II (homme - 4 élèves musulmans dans la classe)

Cet enseignant, qui sait combien d'élèves musulmans il a dans sa classe, a déjà eu plusieurs fois des jeunes filles voilées dans ses cours, et ceci dans plusieurs établissements²¹⁸.

a) Généralités sur l'intégration

Les items de cet enseignant peuvent être classés de la manière suivante :

Six fois selon le modèle de l'interculturalité²¹⁹, une fois entre la privatisation et le multiculturalisme²²⁰, trois fois pour la transculturalité²²¹ et une fois contre la privatisation²²². Les étrangers sont donc perçus comme des individus dont l'avis compte, avec une culture propre, porteuse de richesse. Ils doivent cependant se plier à

²¹⁸ Entretien enseignant II, p. 15, l. 18-20.

²¹⁹ Entretien, enseignant II, p. 12, l. 7-9/ p. 17, l. 20-24/ p. 18, l. 1-2/ p. 18, l. 19-20/ p. 18, l. 18- 33.

²²⁰ Entretien, enseignant II, p. 19, l. 22-28.

²²¹ Entretien, enseignant II, p. 18, l. 4-6/ p. 18, l. 10-12/ p. 20, l. 9-11.

²²² Entretien, enseignant II, p. 17. l. 28-30.

certaines règles établies par la société d'accueil. Une idée résume l'avis qu'il a exposé lors de cet entretien : « *il faut garder ses règles, ses diversités, sinon, c'est... Si tout le monde est suisse, c'est un peu ennuyeux. Cela dépend de ce que tu mets là-dedans. Mais non. Et puis, il faut respecter les règles d'ici. Il ne faut pas, culturellement se transformer en suisse* »²²³.

Il insiste à trois reprises sur les connaissances nécessaires du milieu de vie. Il semble donc exclure une vision multiculturelle, la connaissance du milieu étant une base qui permet d'éviter le cloisonnement. L'intégration découle d'un effort mutuel, les étrangers devant en faire plus que les Suisses²²⁴.

b) L'intégration des musulmans

L'enseignant II parle à une reprise, de valeurs incompatibles avec l'Etat de droit, qui pourraient poser des problèmes d'intégration, et cite les exemples du port du voile en France et de Tariq Ramadan en Suisse²²⁵. On peut classer cet élément dans le type idéal de l'assimilation. Toutefois dans toutes les allusions au voile faites par la suite, il se prononce en faveur d'une vision interculturelle, pour laquelle il opte à chaque question liée à des points de conflit²²⁶. Les aménagements consentis face à l'Islam corroborent ainsi sa vision générale de l'intégration. Son point de vue interculturel implique que la pratique de l'Islam ne pose pas de problèmes d'intégration. La discussion avec cette minorité est présentée comme toujours possible.

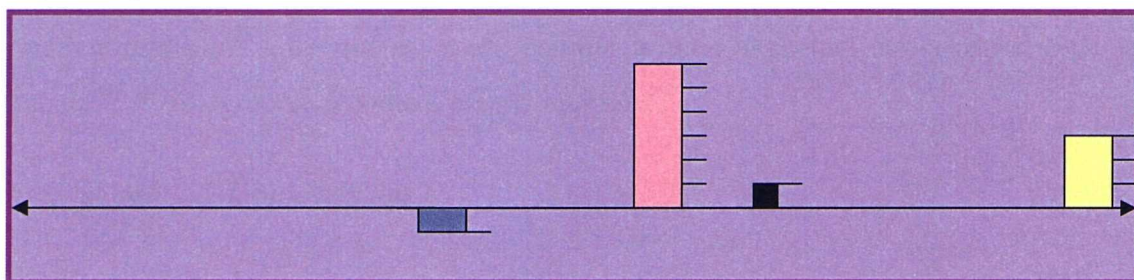
²²³ Entretien enseignant II, p. 17, l. 20-24.

²²⁴ Entretien enseignant II, p. 19, l. 2-7.

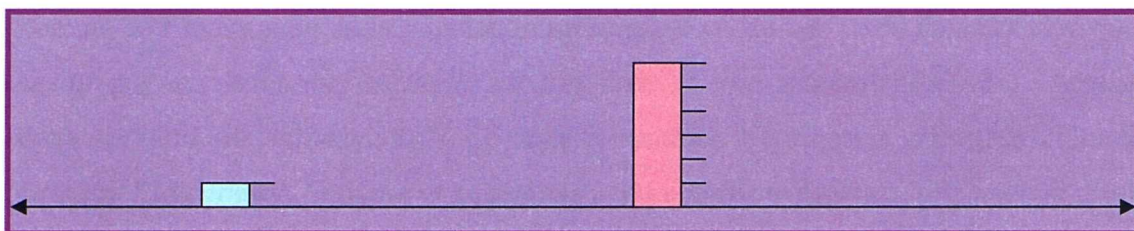
²²⁵ Entretien enseignant II, p. 14, l. 7-11.

²²⁶ Entretien, enseignant III, p. 15, l. 9-11/ p. 15, l. 15-17/ p. 15, l. 18/ p. 16, l. 4-7/ p. 16, l. 17-19/ p. 16-17, l. 32-34 et 1-4.

Intégration en général II



Intégration des musulmans II



2.1.3. Enseignant III (homme, 5 élèves musulmans dans la classe)

Cet enseignant ne sait pas combien d'élèves musulmans il a dans sa classe, car il n'a jamais posé la question à ses élèves. Il suppose qu'ils sont près d'un tiers²²⁷. A deux reprises, il fait un amalgame dans ses propos entre musulman et arabe²²⁸. Il est lui-même d'origine étrangère²²⁹, ce qui influence sa vision de l'intégration.

a) Généralités sur l'intégration

Il se prononce nettement pour une vision assimilatrice, avec huit items allant dans ce sens²³⁰ : « Par exemple, ça serait ça un critère d'intégration, si on ne voit pas vraiment de différence, ça veut dire que le groupe est intégré »²³¹ ; et plus loin : « on peut très bien raisonner sur la différence culturelle, on peut très bien en parler, mais de là à

²²⁷ Entretien enseignant III, p. 23, l. 15-17.

²²⁸ Entretien enseignant III, p. 22, l. 30, p. 34, l. 21.

²²⁹ Il vient d'un pays Européen.

²³⁰ Entretien, enseignant III, p. 21, l. 9-11/ p. 21, l. 21-23/ p. 21, l. 23-25/ p. 25, l. 9-10 / p. 30, l. 13-15 / p. 31, l. 12-14/ p. 32, l. 32-34/ p. 35, l. 5-9.

²³¹ Entretien, enseignant III, p. 21, l. 9-11.

l'intégrer au sein d'une communauté, c'est autre chose »²³². Une idée émise est de type privatisation²³³, et trois de type interculturel²³⁴. Il se positionne à trois reprises contre le multiculturalisme²³⁵. Ce qui est perçu comme le plus important est la maîtrise de la langue²³⁶. L'intégration découle d'efforts mutuels²³⁷.

b) *L'intégration des musulmans*

La tendance assimilatrice se retrouve, toujours aussi fortement, mais des notions apparentées au rejet apparaissent à quatre reprises²³⁸. Ainsi, il répond à la question générale de l'intégration de la population musulmane en Suisse : *« on pourrait dire que du fait que leur tradition culturelle est très forte ou très marquée, (...) ça... suscite plutôt un repli sur soi-même »*²³⁹. Ce rejet consiste en l'attribution d'un trait culturel obstruant l'intégration, supposé et généralisé à toute la population musulmane. On n'est pas en présence d'une vision dichotomique de la société, qu'on trouvait chez l'enseignant I, qui opposait deux sociétés, perçues comme diamétralement différentes et incompatibles. L'assimilation est avancée à neuf reprises²⁴⁰, y compris dans ses réactions face au voile, aux cours de natation, au contenu des cours et au Ramadan. La privatisation est défendue à six reprises²⁴¹. Toutefois, cet enseignant semble prêt à concéder certaines adaptations. Il penche ainsi vers une vision interculturelle trois fois²⁴², la négociation étant possible pour lui, concernant les congés et les cantines scolaires, et deux fois vers une vision transculturelle, concernant la prière et de manière générale : *« on peut très bien imaginer que des personnes musulmanes puissent, dans le futur, intégrer la communauté occidentale avec une valeur ajoutée, donc en apportant quelque chose de différent que notre société n'a pas actuellement »*²⁴³. Il s'oppose une fois au multiculturalisme : *« pourvu qu'on n'essaye pas de forcer avec un pied de biche ou d'une autre manière, les institutions, pour pouvoir infiltrer le plus possible notre*

²³² Entretien, enseignant III, p. 31, l. 12-14.

²³³ Entretien, enseignant III, p. 33, l. 7-12.

²³⁴ Entretien, enseignant III, p. 32, l. 20-22/ p. 34, l. 3-7 / p. 35, l. 12-15.

²³⁵ Entretien, enseignant III, p. 22, l. 9-13/ p. 33, l. 15-18/ p. 33, l. 23-25.

²³⁶ Entretien, enseignant III, p. 22, l. 25-26.

²³⁷ Entretien, enseignant III, p. 33, l. 30-31.

²³⁸ Entretien, enseignant III, p. 22, l. 23-25/ p. 22-23, l. 31-34 et l. 1/ p. 26, l. 2-7/ p. 26, l. 7-16.

²³⁹ Entretien, enseignant III, p. 22, l. 23-25.

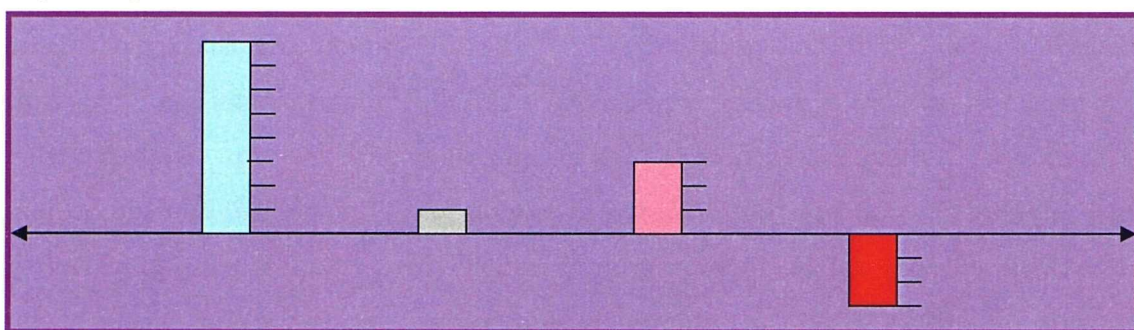
²⁴⁰ Entretien, enseignant III, p. 24, l. 16-29/ p. 24-25, l. 32-34 et l. 1-4/ p. 25, l. 11-12/ p. 25, l. 16-18/ p. 25, l. 16-18/ p. 27, l. 24-32/ p. 29, l. 33-34/ p. 30, l. 3-13/ p. 30, l. 26-34.

²⁴¹ Entretien, enseignant III, p. 25, l. 18-22/ p. 27, l. 22-24/ p. 28, l. 11-15/ p. 29, l. 26-28/ p. 31, l. 10-12/ p. 34, l. 28-30.

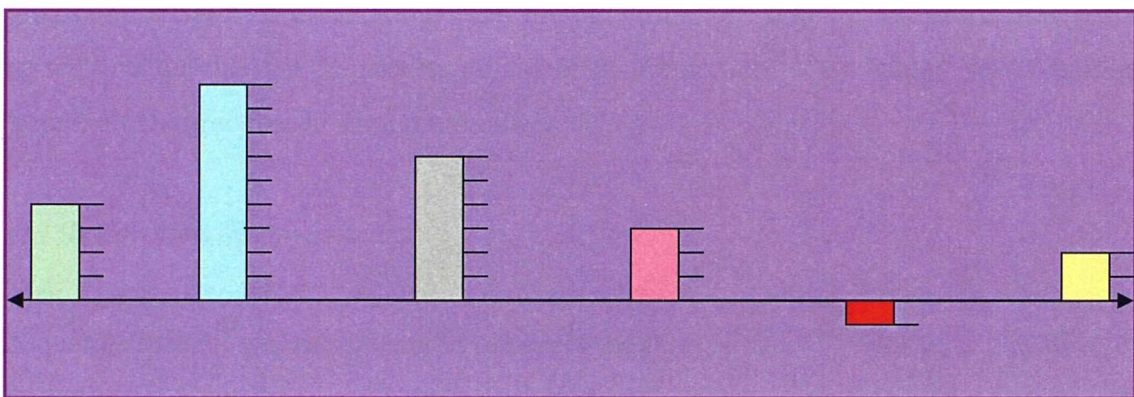
²⁴² Entretien, enseignant III, p. 28, l. 19-30/page 31, l. 15-22/ p. 31, l. 9 et 28-34.

façon de faire. Donc c'est un peu comme ça... le discours qui m'avait gêné à la télévision²⁴⁴. C'était un peu... forcé, un peu passé au pied de biche au sein des institutions pour infiltrer le maximum d'"arabité" au sein des communautés occidentales. Je veux dire, l'intégration est un effort et la mentalité est une envie. S'il faut passer à chaque fois, avec un passe-partout, pour essayer de trouver toutes les failles d'une communauté, pour mettre dedans le plus de diversité possible... je trouve que c'est mal vu comme point de départ »²⁴⁵. Mais si les communautés musulmanes peinent à s'intégrer, ce serait aussi pour lui en lien avec leur situation économique²⁴⁶.

Intégration en général III



Intégration des musulmans III



²⁴³ Entretien, enseignant III, p. 33, l. 2-4 / p. 34-35, l. 32.24 et l. 1-2.

²⁴⁴ Il m'explique après l'entretien qu'il parlait de l'émission *Infrarouge* passée à la Télévision Suisse romande (TSR), sur Tariq Ramadan, le 27 octobre 2004.

²⁴⁵ Entretien, enseignant III, p. 34, l. 17-25.

²⁴⁶ Revenus bas, manque de formation, difficultés au niveau du logement : p. 23, l. 5-11.

2.1.4. Enseignante IV (femme, trois élèves musulmans dans la classe)

a) Généralités sur l'intégration

Pour cette enseignante, les marques de l'intégration sont plus psychiques²⁴⁷ que visuelles et sont directement liées à la situation financière de la personne : « *C'est lié à la puissance de vie à l'endroit où on vit, au fait qu'on n'oserait peut-être pas inviter quelqu'un chez soi, au fait qu'il y a des personnes qui ne veulent pas montrer leurs parents, entre guillemets* »²⁴⁸. Le rejet est évoqué une fois, lié à la population ex-yougoslave, considérée comme violente²⁴⁹ ; l'assimilation deux fois²⁵⁰, la privatisation trois fois²⁵¹ et l'interculturalité huit fois²⁵² : « *la pensée unique, c'est non ! Je trouve que c'est trop facile, avec les démagogues qu'on a (...) tout le monde pense... Non, non ! Il faut accepter la différence, il faut donner la parole à ceux qui sont différents et leur permettre de dire ce qu'ils pensent. Leur propre opinion. Maintenant, les faits, c'est quand même qu'ils gardent une certaine intégration* »²⁵³. Deux allocutions sont en faveur du transculturalisme²⁵⁴. Elle s'oppose une fois à l'assimilation²⁵⁵ et au multiculturalisme²⁵⁶. Elle estime que l'intégration doit découler d'efforts des deux parties, ce qu'elle fait remarquer au début de l'entretien²⁵⁷. Sa vision se positionne fortement en direction de l'interculturalité.

b) L'intégration des musulmans

A quatre reprises, son raisonnement se rapproche du type rejet²⁵⁸, dont trois fois au sujet du voile - et à cinq reprises du type assimilation²⁵⁹, dont quatre fois à nouveau en lien

²⁴⁷ Entretien enseignante IV, p. 37, l. 17-19.

²⁴⁸ p. 37, l. 30-33.

²⁴⁹ Il ne s'agit toutefois pas, selon l'interlocutrice, d'une violence intrinsèque, mais de conséquences du contexte/ p. 48, l. 9-22.

²⁵⁰ Entretien, enseignante IV, p.41, l. 22-23/ p. 41-42, l. 32-34 et 1-2.

²⁵¹ Entretien, enseignante IV p. 46, l. 14-17/ p. 47.l. 5-6/ p. 47, l. 26-28.

²⁵² Entretien, enseignante IV p. 37, l. 7-8/ p. 37, l. 13-17/ p. 39-40, l. 31-32 et 2-7/ p. 46, l. 9-11/ p. 46, l. 19-20/ p. 46, l. 28-31/ p. 47, l. 15-17/ p. 47, l. 20-24.

²⁵³ Entretien, enseignante IV p. 47, l. 20-24.

²⁵⁴ Entretien, enseignante IV p. 49, l. 3-7/ p. 49, l. 1-17.

²⁵⁵ Entretien, enseignante IV p. 46, l. 3-5.

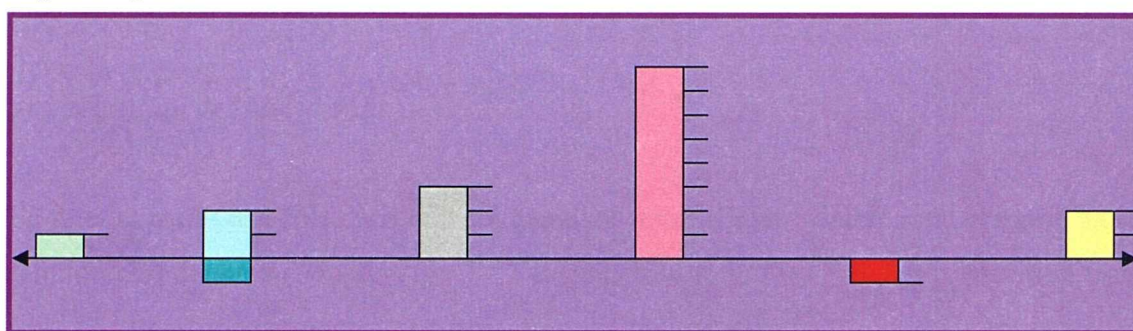
²⁵⁶ Entretien, enseignante IV p. 47, l. 9-11.

²⁵⁷ Entretien, enseignante IV p. 37, l. 6-7.

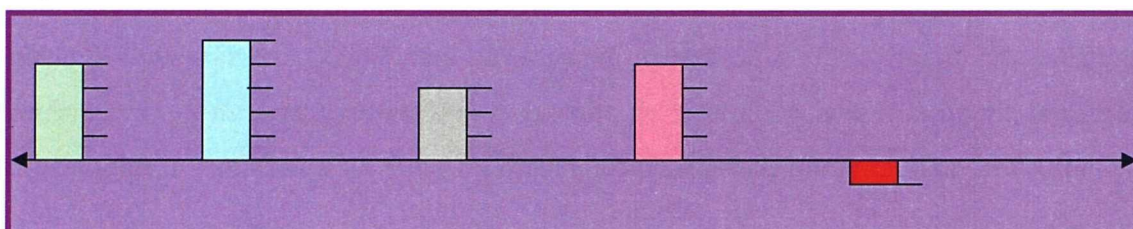
²⁵⁸ Entretien, enseignante IV p. 38, l. 3-12/ p. 41, l. 7/ p. 41, l. 28-32/ p. 42, l. 12-19.

avec le voile. Elle opte trois fois pour une intégration privatisant la différence²⁶⁰, et quatre fois pour l'interculturalité²⁶¹. Des concessions peuvent être faites au niveau des congés, des cours de natation et des cantines scolaires. Elle s'oppose aussi une fois au multiculturalisme²⁶². Il faut nuancer les résultats de cette enseignante qui révèlent formellement une tendance au rejet et à l'assimilation de la population musulmane, l'essentiel des items classés sous ces modèles étant en lien avec le voile, pour lequel elle a de l'aversion. Il n'y a pas de rejet généralisé de la population musulmane, ni une volonté de l'assimiler à tout prix à la population nationale.

Intégration en général IV



Intégration des musulmans IV



2.1.5. Enseignante V (femme, 4 élèves musulmans dans la classe)

Une jeune fille portant un foulard est étudiante dans la classe de cette enseignante. Elle

a) Généralités sur l'intégration

²⁵⁹ Entretien, enseignante IV p. 38, l. 33-34/ p. 40, l. 30-34/ p. 41, l. 9-12/ p. 42, l. 4-6/ p. 42, l. 11-12.

²⁶⁰ Entretien, enseignante IV p. 38, l. 24-26/ p.40, l. 21-24/ p. 40, l. 25-26.

²⁶¹ Entretien, enseignante IV p. 40, l. 2-7/ p.43, l. 28-24/ p. 44, l. 15-18/ p. 45, l. 21-25.

²⁶² Entretien, enseignante IV p. 38, l. 15-18.

La dernière enseignante interrogée se prononce trois fois en faveur d'un modèle assimilateur²⁶³, une fois d'un modèle de privatisation²⁶⁴, une fois entre la privatisation et l'interculturalisme²⁶⁵. Le modèle interculturel se retrouve à quatre reprises²⁶⁶. Elle s'oppose une fois à l'assimilation²⁶⁷, une fois à l'interculturalité²⁶⁸ et une fois à la transculturalité²⁶⁹. Ses propos tendent à montrer qu'elle accepte les différences de manière théorique, mais elle spécifie à chaque fois qu'il ne faut pas dépasser certaines limites. Deux éléments d'interculturalité sont uniquement apparus comme réponse positive et sans commentaire à des questions²⁷⁰. Il faut donc nuancer la force de la tendance interculturelle. Elle est la seule enseignante à considérer que seuls les étrangers doivent faire des efforts en vue d'une bonne intégration²⁷¹.

b) Intégration des musulmans

Le rejet apparaît une fois dans une comparaison entre l'Islam visible, mal compris, et la religion chrétienne au Moyen Âge²⁷² ; l'assimilation trois fois²⁷³ et la privatisation trois fois²⁷⁴. Elle s'oppose également trois fois à l'assimilation²⁷⁵. Tous les consensus ou adaptations liés aux points de conflit sont refusés, ce qui peut être expliqué par une vision assimilatrice face à la pratique de l'Islam : « *une partie des musulmans a de la peine à s'intégrer, car ils tiennent absolument, justement, à signifier par des marques extérieures, qu'ils sont autrement* ». A la suite de l'entretien, elle m'a donné une liste d'exemples démontrant à ses yeux les difficultés pratiques d'intégration des musulmans.

²⁶³ Entretien enseignante V, p. 51, l. 7-15/ p. 58, l. 24-32/ p. 60, l. 19-20.

²⁶⁴ Entretien enseignante V, p. 59, l. 17-19.

²⁶⁵ Entretien enseignante V, p. 51, l. 26-27.

²⁶⁶ Entretien enseignante V, p. 59, l. 3-5/ p. 59, l. 9-10/ p. 59, l. 34/ p. 60, l. 6.

²⁶⁷ Entretien enseignante V, p. 51, l. 30-35.

²⁶⁸ Entretien enseignante V, p. 60, l. 22-27.

²⁶⁹ Entretien enseignante V, p. 61, l. 9-10.

²⁷⁰ Entretien enseignante V, Les réponses sans développement sont représentées en blanc sur le schéma.

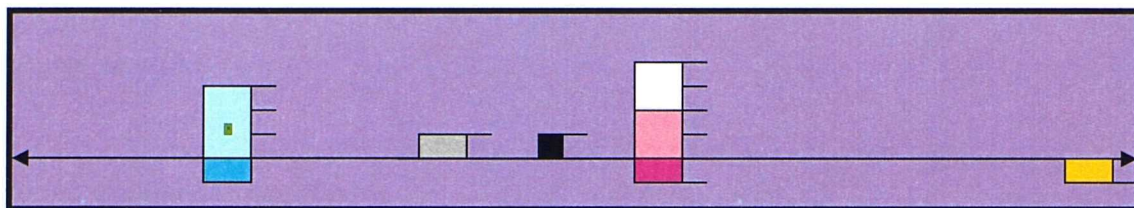
²⁷¹ Entretien enseignante V, p. 60, l. 10-14.

²⁷² Entretien enseignante V, p. 53, l. 20-28.

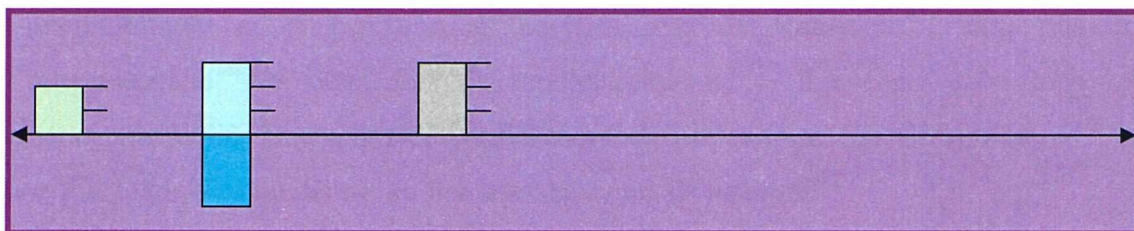
²⁷³ Entretien enseignante V, p. 52, l. 16-20/ p. 52, l. 27-30/ p. 57, l. 7-24.

²⁷⁴ Entretien enseignante V, p. 54, l. 28-30/ p. 56, l. 15-33/ p. 58, l. 12.

Intégration en général V



Intégration des musulmans V



2.1.6. Etudiant non musulman I

Il s'agit d'un garçon, d'origine portugaise. Il se sent concerné par les questions liées à l'intégration en général, qu'il renvoie aux difficultés personnelles qu'il a rencontrées dans son propre processus d'intégration. Il dit lui-même ne pas se sentir très bien intégré : « *je ne me sens pas tellement intégré, et pourtant, je ne suis pas gêné... Il faut vraiment se sentir chez soi* »²⁷⁶. On peut déceler un malaise chez ce jeune, peut-être dû au fait que je sois son professeur. Il donne l'air, tout au long de l'entretien, de se gêner et d'avoir peur de ne pas répondre correctement. Les réponses sont ainsi très concises.

a) Généralité sur l'intégration

Il choisit à trois reprises le modèle d'interculturalité²⁷⁷, et deux fois celui de la multiculturalité²⁷⁸. Il répond plus souvent en s'opposant à certains modèles : une fois au rejet²⁷⁹, deux fois à l'assimilation²⁸⁰ et deux fois à la privatisation²⁸¹ : « *à mon avis,*

²⁷⁵ Entretien enseignante V, p. 51, l. 30-35/ p. 54, l. 34/ p. 55, l. 27-28.

²⁷⁶ Entretien étudiant non musulman I, p. 62, l. 19-20.

²⁷⁷ Entretien étudiant non musulman I, p. 66, l. 28-34/ p. 68, l. 7-9/ p. 68, l. 19-20.

²⁷⁸ Entretien étudiant non musulman I, p. 63, l. 19-23/ p. 67, l. 12-13.

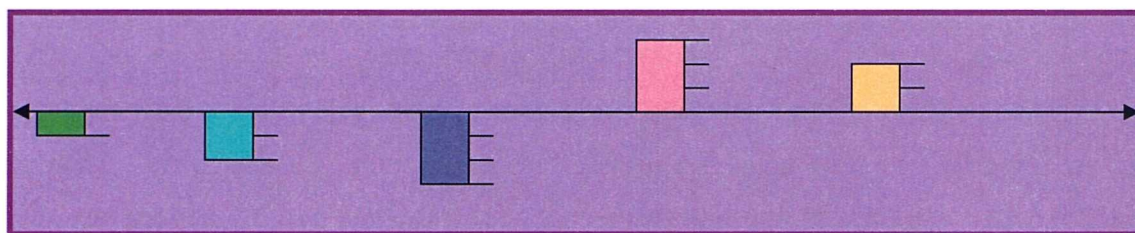
²⁷⁹ Entretien étudiant non musulman I, p. 62, l. 7-8.

quelqu'un qui est discret, c'est pas vraiment quelqu'un qui est intégré. Parce que... il doit se cacher (...). C'est un peu faux cul, si on fait quelque chose qu'on dit qu'on ne le fait pas. C'est aussi cacher ». L'intégration découle d'un effort mutuel : « parce qu'il n'y a pas que nous qui devons nous intégrer. Il faut aussi que les autres, ils nous acceptent »²⁸².

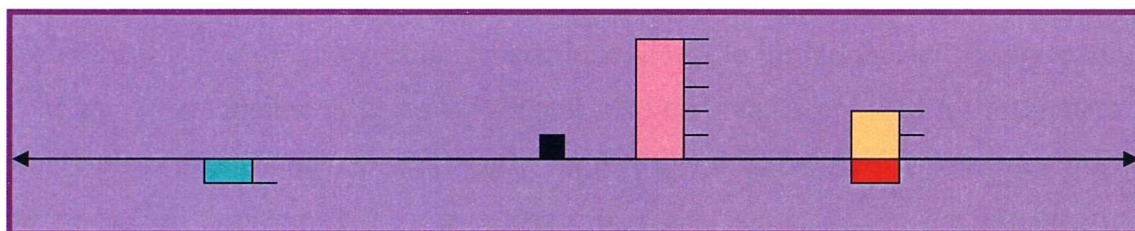
b) Intégration des musulmans

Ses opinions peuvent être classées ainsi : une fois il y a une incertitude entre l'interculturalité et la privatisation, en lien avec le Ramadan²⁸³, cinq fois de l'interculturalité²⁸⁴ et deux fois du multiculturalisme²⁸⁵. Il accepte ainsi tous les aménagements liés aux points de conflit abordés. Il rejette une fois l'assimilation²⁸⁶ et une fois le multiculturalisme, en lien avec les cours de natation²⁸⁷.

Intégration en général VI



Intégration des musulmans VI



²⁸⁰ Entretien étudiant non musulman I, p. 67, l. 3/ p. 68, l. 13-15.

²⁸¹ Entretien étudiant non musulman I, p. 67, l. 7-9/ p. 67, l. 17-18.

²⁸² Entretien étudiant non musulman I, p. 67, l. 33-34.

²⁸³ Entretien étudiant non musulman I, p. 66, l. 19-20.

²⁸⁴ Entretien étudiant non musulman I, p. 64, l. 13/ p. 64, l. 27-30/ p. 65, l. 9-20/ p. 66, l. 7-9/ p. 67, l. 28-30.

²⁸⁵ Entretien étudiant non musulman I, p. 63 l. 12-15/ p.64, l. 34.

²⁸⁶ Entretien étudiant non musulman I, p. 64, l. 18-19.

²⁸⁷ Entretien étudiant non musulman I, p. 65, l. 25-28.

2.1.7. Etudiante non musulmane II

Cette adolescente est en classe avec une fille portant un foulard. Elle dit connaître des musulmans qui sont, à ses yeux, bien intégrés. Elle n'a toutefois pas d'amis très proches de confession musulmane²⁸⁸.

a) Généralités sur l'intégration

Elle se prononce trois fois en faveur de l'interculturalisme²⁸⁹. Ainsi, un étranger intégré se fait remarquer car « *il serait lui-même, qu'il jouerait pas un rôle, bien que la société veut qu'il joue* »²⁹⁰. Elle privilégie également un modèle transculturel d'intégration, avec trois items allant dans ce sens²⁹¹ : « *il faut partager, faut tout partager. Je pense... faut ... enfin, c'est intéressant de se montrer comme ça, de voir des différences, d'apprendre des différentes cultures, c'est intéressant de voir, de voir de nos propres yeux comment ça se passe, comment c'est réellement* »²⁹². Elle s'oppose en contrepartie deux fois au rejet²⁹³ et quatre fois à l'assimilation²⁹⁴. Ainsi elle regrette que des personnes soient considérées comme moins bien intégrées « *parce qu'ils sont différents de nous, ... ils parlent..., ils ont un accent différent que ce qu'on a ici... ils ont d'autres cultures que nous... ils... Je sais pas ! Pourtant ils sont pas si différents : ils ont deux oreilles, une bouche, un nez !* »²⁹⁵. De plus, elle rejette une fois la privatisation²⁹⁶ et une fois le multiculturalisme²⁹⁷. Au delà des modèles d'intégration, elle insiste à cinq reprises sur l'idée de l'intégration économique, liée à la justice sociale²⁹⁸. Elle estime donc que l'exploitation et le travail au noir sont de grandes entraves à l'intégration : « *déjà, ils se donnent de la peine... enfin, les gens qui se donnent de la peine de trouver un travail, ils sont payés à quatre, cinq francs de l'heure, ils ont des logements...*

²⁸⁸ Entretien étudiant non musulmane II, p. 81, l. 1-3.

²⁸⁹ Entretien étudiante non musulmane II, p. 81, l. 27-28/ p. 82-82, l. 23-31 et l. 2-3/ p. 84, l. 8-9.

²⁹⁰ Entretien étudiante non musulmane II, p. 81, l. 27-28.

²⁹¹ Entretien étudiante non musulmane II, p. 82, l. 10-13/ p. 85, l. 6-10/ p. 85, l. 27-30.

²⁹² Entretien étudiante non musulmane II, p. 82, l. 10-13.

²⁹³ Entretien étudiante non musulmane II, p. 72, l. 7-18/ p. 75, l. 12-15.

²⁹⁴ Entretien étudiante non musulmane II, p. 70, l. 11-13/ p. 71, l. 5-14/ p. 80, l. 22-33/ p. 81, l. 33-34.

²⁹⁵ Entretien étudiante non musulmane II, p. 71, l. 5-14.

²⁹⁶ Entretien étudiante non musulmane II, p. 81, l. 14-17.

²⁹⁷ Entretien étudiante non musulmane II, p. 75, l. 4-6.

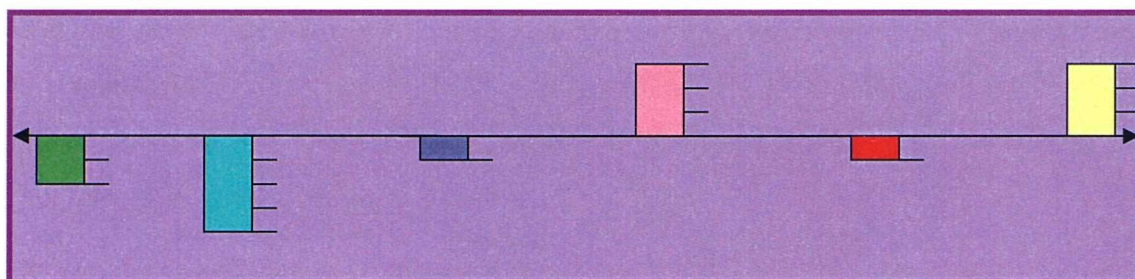
²⁹⁸ Entretien étudiante non musulmane II, p. 69, l. 29-30/ p. 70, l. 20-23/ p. 71, l. 24-26/ p. 86, l. 15-16.

*complètement pitoyables... »*²⁹⁹ Une intégration réussie est pour elle l'affaire de tous, soit des étrangers et des Suisses³⁰⁰.

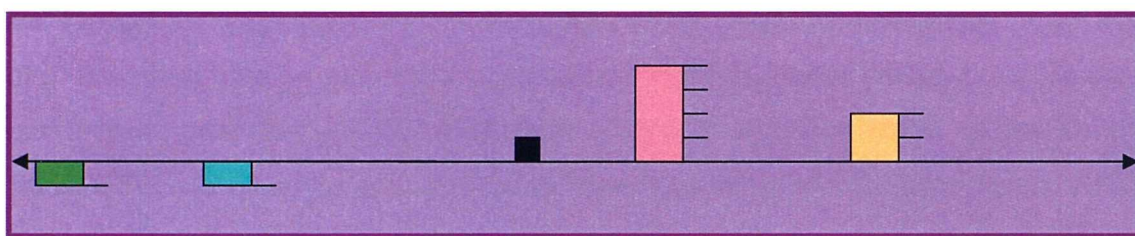
b) Intégration des musulmans

Elle ne considère pas que la pratique de l'Islam pose des problèmes d'intégration. Elle défend une fois une vision entre la privatisation et l'interculturalisme³⁰¹, quatre fois une vision interculturelle³⁰² et deux fois multiculturelle³⁰³. Elle accepte ainsi tous les compromis liés aux points de conflits et proposés dans l'entretien, parfois au nom de la liberté individuelle, et parfois au nom de la liberté communautaire. Elle s'oppose une fois au rejet³⁰⁴ et une fois à l'assimilation³⁰⁵, les deux fois en lien avec le voile.

Intégration en général VII



Intégration des musulmans VII



²⁹⁹ Entretien étudiante non musulmane II, p. 71, l. 24-26.

³⁰⁰ Entretien étudiante non musulmane II, p. 70, l. 16-17/ p. 84, l. 13-16.

³⁰¹ Entretien étudiante non musulmane II p. 74, l. 6.

³⁰² Entretien étudiante non musulmane II p. 75, l. 33/ p.78, l. 5-10/ p. 79, l. 14-24/ p. 83, l. 20-24.

³⁰³ Entretien étudiante non musulmane II p. 76, l. 14-31/ p. 77, l. 5-12.

³⁰⁴ Entretien étudiante non musulmane II p. 74, l. 23-25.

³⁰⁵ Entretien étudiante non musulmane II p. 76, l. 6.

2.1.8. Etudiante non musulmane III

a) Généralités sur l'intégration

Cette étudiante opte à trois reprises pour un modèle de privatisation³⁰⁶ et deux fois pour un modèle d'interculturalisme³⁰⁷. Elle s'oppose une fois au rejet. L'intégration implique donc de « *ne pas les laisser dans leur coin. Et puis, après, on s'étonne qu'ils ne sont pas intégrés* »³⁰⁸. Elle rejette une fois l'assimilation³⁰⁹, une fois la privatisation³¹⁰ et deux fois le multiculturalisme³¹¹. Dès le début de l'entretien, elle insiste sur l'importance des comportements honnêtes et du respect des lois dans le processus d'intégration : « *s'il fait pas de conneries... enfin... on voit souvent les étrangers qui... des jeunes qui ont des problèmes et puis qui sont un peu catalogués... Comme quoi c'est les étrangers qui causent des problèmes dans la société. Je pense que s'ils posent pas de problèmes, ça veut dire qu'ils sont intégrés* »³¹². Elle penche pour une vision partagée de l'intégration, la responsabilité incombant toutefois plus aux étrangers qu'aux Suisses³¹³ : « *je pense que c'est quand même eux qui doivent faire le plus grand effort. Mais nous aussi, on doit faire des efforts par rapport à eux* ».

b) Intégration des musulmans

Par rapport à l'Islam, elle choisit à deux reprises un modèle d'assimilation³¹⁴, en lien avec le voile et avec les congés scolaires, ce qui peut être nuancé par le fait qu'elle opte par la suite pour les modèles d'interculturalisme et de privatisation en parlant du foulard. Son opinion n'est donc pas encore totalement formée et il semble qu'elle peine à trier entre diverses idées entendues sur le sujet. Le modèle de privatisation est choisi à quatre reprises³¹⁵, entre la privatisation et l'interculturalisme une fois³¹⁶, et elle se

³⁰⁶ Entretien étudiante non musulmane III, p. 99, l. 32-33/ p. 100, l. 22, p. 100, l. 28.

³⁰⁷ Entretien étudiante non musulmane III, p. 101, l. 25-33/ p. 103, l. 14-18.

³⁰⁸ Entretien étudiante non musulmane III, p. 102, l. 19-21.

³⁰⁹ Entretien étudiante non musulmane III, p. 99, l. 3-6.

³¹⁰ Entretien étudiante non musulmane III, p. 99, l. 14-16.

³¹¹ Entretien étudiante non musulmane III, p. 102, l. 24-25/ p. 104, l. 1-5.

³¹² Entretien étudiante non musulmane III, p. 91, l. 6-10.

³¹³ Entretien étudiante non musulmane III, p. 103, l. 6-7.

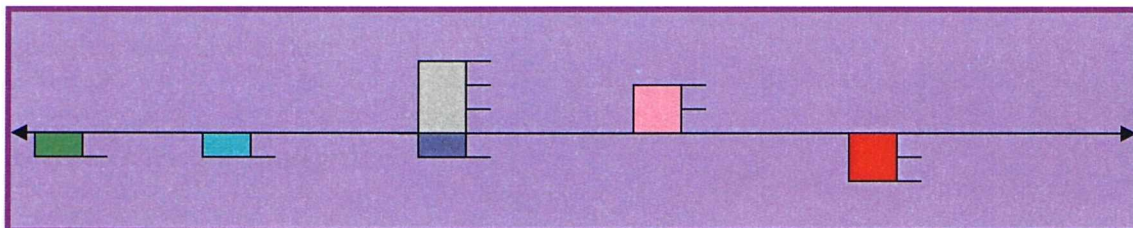
³¹⁴ Entretien étudiante non musulmane III, p. 95, l. 22-25/ p. 96, l. 13-16.

³¹⁵ Entretien étudiante non musulmane III, p. 94-95, l. 28-32 et l. 1-9/ p. 98, l. 7-12/ p. 100, l. 28-31/page 104, l. 30-33.

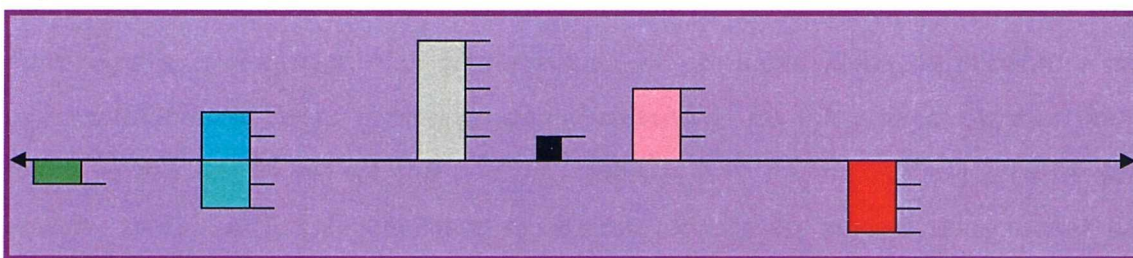
³¹⁶ Entretien étudiante non musulmane III, p. 101, l. 2-4.

prononce pour l'interculturalisme trois fois³¹⁷. Elle s'oppose une fois au rejet³¹⁸, deux fois à l'assimilation³¹⁹ et trois fois au multiculturalisme³²⁰. Une forte tendance à la vision de privatisation se dessine donc ici, avec un refus total du multiculturalisme et une acceptation partielle de négociations.

Intégration en général VIII



Intégration des musulmans VIII



2.1.9. Etudiante non musulmane IV

Il s'agit d'une jeune fille de nationalité suisse par sa mère, dont le père est d'origine étrangère. Elle est arrivée en Suisse à l'âge de six ans³²¹, en parlant mal le français³²². Elle a dû ainsi s'intégrer elle-même, et ses visions sur ce thème sont influencées par son propre vécu. Etant métisse, elle explique dans l'entretien qu'elle a été victime de racisme : *« ben... y avait une handicapée qui vient de l'Inde devant moi à la Migros et y avait deux personnes sur le banc. Deux Suisses sur le banc. Ils ont commencé à insulter l'handicapée hindoue et je me suis retournée et puis ils ont dit : "qu'est ce qu t'as, sale nègre ?". Ils ont déjà commencé là, et puis, j'ai continué ma route et tout ça, et puis ils sont descendus et ils ont commencé à m'insulter en disant que j'allais finir comme le*

³¹⁷ Entretien étudiante non musulmane III p. 94, l. 15-20/ p. 95, l. 29/ p. 96-97, l. 31-34 et l. 1-31

³¹⁸ Entretien étudiante non musulmane III p. 92, l. 15-16

³¹⁹ Entretien étudiante non musulmane III p. 94, l. 4-5/ p. 99, l. 9-10

³²⁰ Entretien étudiante non musulmane III p. 93, l. 3-4/ p. 93, l. 31-32/page 99, l. 22-25

³²¹ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 108, l. 7

³²² Entretien étudiante non musulmane IV, p. 108, l. 13-15

*noir dans american History X (...) Et en fait , j'ai eu des angoisses, parce qu'après, ils ont commencé à dire "à cause de vous, les étrangers, on paye plus d'impôts" (...) mais le truc, c'est qu'ils regardent que la couleur de la peau, mais moi, je suis à moitié suisse »*³²³. Cet entretien montre de manière assez claire qu'elle ne sait pas exactement si elle doit elle-même s'identifier comme appartenant à la catégorie des Suisses ou à celle des étrangers. Elle a beaucoup de connaissances de confession musulmane, avec qui elle s'entend très bien³²⁴.

a) Généralités sur l'intégration

Elle choisit de manière claire un modèle interculturel, avec cinq items allant dans ce sens³²⁵ : *« D'un côté, il faudrait qu'il s'habitue lui-même parce qu'il a choisi d'être dans ce pays, et de l'autre, c'est quand même... on est quand même une population un peu multinationale, alors il faudrait quand même que les lois soient adaptées pour tous... et que tout le monde soit content... mais y aura toujours un qui sera jamais content, alors... »*³²⁶. Elle choisit aussi à trois reprises un modèle transculturel, la différence étant perçue comme une richesse qui se partage³²⁷. Développer des aspects transculturels de la société est d'ailleurs perçu comme un moyen d'améliorer l'intégration des étrangers. Elle s'oppose deux fois au rejet³²⁸, une fois à l'assimilation³²⁹ et deux fois à la privatisation³³⁰, car cacher ses différences *« c'est un double jeu, c'est deux personnes... c'est une personne avec deux rôles différents (...) Sinon, il y aura toujours des doutes »*³³¹.

Elle insiste tout au long de l'entretien sur les relations amicales,³³² qui représentent pour elle la base de l'intégration. Il n'est pas nécessaire que ces amitiés lient les étrangers aux Suisses, l'intégration pouvant se passer entre des individus de différentes communautés

³²³ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 132, l. 14- 25

³²⁴ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 108, l. 33/ p. 110, l. 4

³²⁵ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 106, l. 11-17/ p. 127- 128, l. 20-34 et l. 1-9/ p. 129, l. 18-25/ p. 130, l. 5/ p. 134, l. 10

³²⁶ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 129, l. 18-22

³²⁷ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 110, l. 13-25/ p. 136, l. 14-20/ p. 137, l. 2-13.

³²⁸ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 107, l. 15-19/ p. 132, l. 13-29

³²⁹ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 124, l. 5-8

³³⁰ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 127, l. 6-10/ p. 128, l. 17-29

³³¹ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 128, l. 17-29

³³² Entretien étudiante non musulmane IV p. 106, l. 21-25 (5 expressions en lien avec l'amitié) /page 108, l. 19-20/ p. 115, l. 117/ p. 118, l. 7-8/ p. 119, l. 5/ p. 123, l. 32-33/ p. 124, l. 2/ p. 131, l. 14-17

étrangères : « *C'est comme si les Suisses, ils étaient supérieurs à nous, aux étrangers, et que "ah oui ! je veux être à son même niveau, il faut que je sois intégrée avec eux" »*³³³. L'intégration peut ainsi se faire « *avec des étrangers qui sont ici depuis longtemps, par exemple même qui ont la nationalité suisse. Mais...il faut pas, non. Pas besoin d'être avec les Suisses pour être intégré »*³³⁴. On ne peut pas pour autant parler d'une vision multiculturelle, les différentes communautés ne restant pas fermées sur elles-mêmes. L'intégration incombe aux étrangers et aux Suisses, qui peuvent aussi être mal intégrés³³⁵.

b) Intégration des musulmans

Face à l'intégration de la population musulmane, elle choisit une fois un modèle d'assimilation³³⁶, en lien avec le voile (toutefois, elle se prononce pour l'autorisation du port du voile par la suite) ; une fois un modèle de privatisation³³⁷ et se prononce 11 fois pour l'interculturalisme³³⁸, qui représente ainsi la tendance principale de l'entretien. Elle accepte tous les aménagements liés aux points de conflits, hormis les modifications de contenu des cours. Elle opte à deux reprises pour une vision transculturelle³³⁹. Elle s'oppose une fois au rejet³⁴⁰, une fois à l'assimilation³⁴¹ et trois fois au multiculturalisme³⁴², principalement en lien avec l'endogamie des populations musulmanes originaires du Kosovo.

³³³ Entretien étudiante non musulmane IV p. 131, l. 27-29

³³⁴ Entretien étudiante non musulmane IV p. 132, l. 1-3

³³⁵ Entretien étudiante non musulmane IV p. 134, l. 17-21

³³⁶ Entretien étudiante non musulmane IV p. 111, l. 23-25

³³⁷ Entretien étudiante non musulmane IV p. 112, l. 14

³³⁸ Entretien étudiante non musulmane IV p. 109-110, l. 26-32 et l. 1-3/ p. 111, l. 32-33/ p. 113, l. 13-19/ p. 114, l. 23-27/ p. 117, l. 11-27/ p. 118, l. 7-8/ p. 119, l. 12-16/ p. 119-120, l. 29-34 et l. 3-9/ p. 121, l. 1-33/ p. 122, l. 31-32/ p. 135, l. 20-23

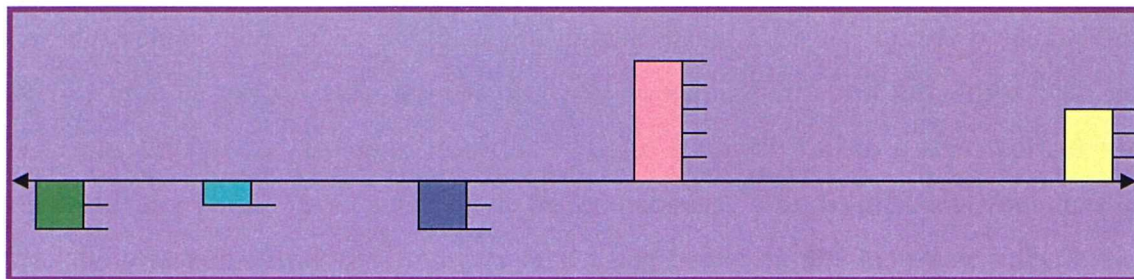
³³⁹ Entretien étudiante non musulmane IV p. 113, l. 5-12 et 21-26/ p. 135- 136, l. 32-34 et l. 1-2

³⁴⁰ Entretien étudiante non musulmane IV p. 109, l. 3-16

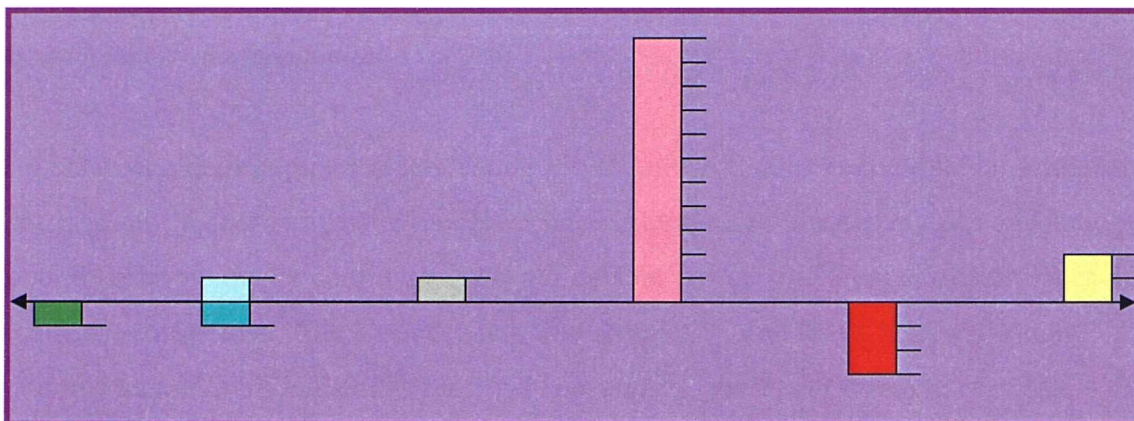
³⁴¹ Entretien étudiante non musulmane IV p. 118, l. 15-23

³⁴² Entretien étudiante non musulmane IV p. 116, l. 1-9/page 122, l. 11-14/ p. 135, l. 9-14

Intégration en général IX



Intégration des musulmans IX



2.1.10. Etudiante non musulmane V

a) Généralités sur l'intégration

Cette étudiante opte à deux reprises pour un modèle d'assimilation³⁴³, estimant que les gens sont bien intégrés si « *on voit pas qu'ils sont différents de nous. Ils sont avec tout le monde... ils passent inaperçus* » ; cette idée est contredite par huit idées allant dans le sens de l'interculturalisme³⁴⁴ : « *s'intégrer, c'est pas changer de culture ou de religion contre la religion et la culture du pays. C'est garder ses racines, sa culture tout en... sans l'imposer et puis vivre avec les autres... ben, en acceptant qu'eux, ils aient pas la même culture tout simplement, c'est réciproque* »³⁴⁵ ; et une idée allant dans le sens du transculturalisme³⁴⁶. Elle s'oppose deux fois au rejet,³⁴⁷ avec une critique envers les

³⁴³ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 138, l. 15-20/ p. 139, l. 8-11

³⁴⁴ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 139, l. 15-24/ p. 145, l. 23-26/ p. 146, l. 5-9/ p. 146, l. 13-14/ p. 147, l. 6-10/ p. 148, l. 9-11/ p. 148, l. 20-21/ p. 148, l. 29-30.

³⁴⁵ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 145, l. 23-26

³⁴⁶ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 148, l. 15-16

³⁴⁷ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 141, l. 5-8, p. 148, l. 1-3

préjugés, et deux fois à l'idée de multiculturalisme³⁴⁸ : « *parce que chaque pays a des lois différentes, donc si on est là, il faut quand même faire des efforts pour être en accord avec ce qui se passe ici. On peut pas prendre... on prend la culture avec soi mais pas les lois de son pays, disons* »³⁴⁹. Cette étudiante insiste à sept reprises sur l'idée de faire un pas vers l'autre, ou de parler aux gens³⁵⁰. Si ces éléments vont dans le sens de la responsabilité des étrangers face à une bonne ou une mauvaise intégration, elle plaide par la suite pour des efforts partagés d'intégration³⁵¹.

b) Intégration des musulmans

Elle choisit à deux reprises le modèle de privatisation³⁵², dans le contexte du Ramadan entre autres ; à sept reprises le modèle d'interculturalisme³⁵³, acceptant des adaptations pour tous les points de conflit abordés, qui ne sont pas en soi, selon elle, des signes de mauvaise intégration. Elle s'oppose une fois au rejet³⁵⁴, une fois à la privatisation³⁵⁵ et une fois au multiculturalisme³⁵⁶ : « *C'est leur culture, mais peut-être que chez eux, s'ils étaient seulement avec des gens musulmans, (...), Tandis que là, comme ils parlent avec des gens d'autres religions, ils faut aussi qu'ils se disent qu'eux, ils ont une religion avec des lois et puis faire attention à ne pas blesser l'autre. De dire : Non, dans ma religion, c'est ça, c'est juste, la tienne est fausse. C'est pas vrai, il n'y a pas de juste ou de faux* ».

³⁴⁸ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 146, l. 30-33/ p. 148, l. 1-5

³⁴⁹ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 146, l. 30-33

³⁵⁰ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 138, l. 5-7 (3x)/ p. 139, l. 2/ p. 140, l. 5/ p. 147, l. 30

³⁵¹ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 148, l. 1-3

³⁵² Entretien, étudiante non musulmane V, p. 140, l. 16-18/ p. 145, l. 10-12

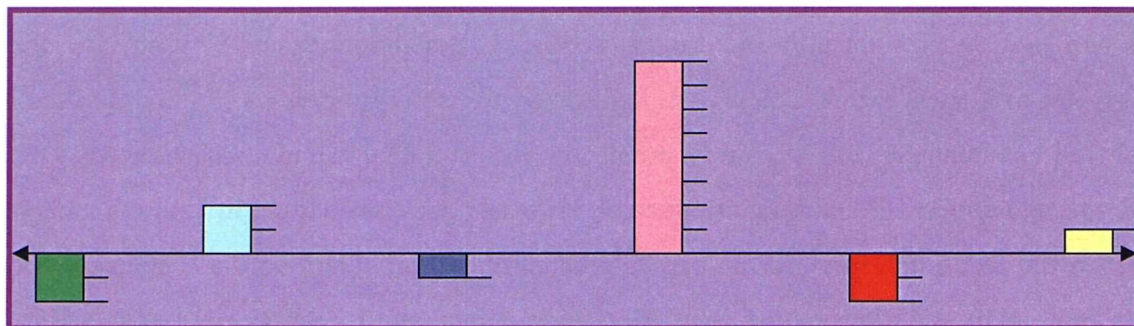
³⁵³ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 141, l. 21-25/ p. 141, l. 32-34/ p. 142, l. 7-12/ p. 143, l. 5-11/ p. 143, l. 19-26/ p. 144, l. 6-18/ p. 146, l. 21-24

³⁵⁴ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 142, l. 28-33

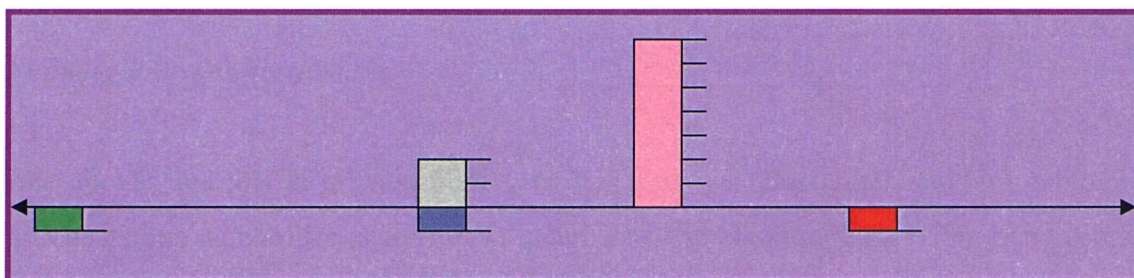
³⁵⁵ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 145, l. 32-34

³⁵⁶ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 147, l. 14-20

Intégration en général X



Intégration des musulmans X



2.1.11. Etudiante musulmane I

Il s'agit d'une adolescente, originaire de Macédoine et née en Suisse. Elle considère la religion comme très importante³⁵⁷ et elle se définit comme pratiquante : *« je me considère comme pratiquante, parce que je... bois pas, je mange pas de porc, je fais des prières de temps en temps : comme je suis à l'école, je n'ai pas trop le temps. Si j'ai le temps, je prie le soir, comme tout le monde quoi ! »*³⁵⁸. Elle ne porte pas le foulard, mais elle estime qu'elle devrait le faire, bien que ses parents ne le lui obligerait pas³⁵⁹. Elle se considère comme *« très bien intégrée »*³⁶⁰ et explique : *« parce que je me sens bien ici : j'ai plein d'amis »*³⁶¹ appartenant majoritairement à la catégorie des étrangers.

a) Généralités sur l'intégration

Il n'y a que peu d'éléments permettant de montrer ses visions générales de l'intégration, car même lorsqu'il s'agit de questions générales, elle répond fréquemment en lien avec

³⁵⁷ Entretien, étudiante musulmane I, p. 151, l. 31

³⁵⁸ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 1-3

³⁵⁹ Entretien, étudiante musulmane I, p. 154, l. 16-22

³⁶⁰ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 18

³⁶¹ Entretien, étudiante musulmane I, p. 151, l. 21-22

l'Islam. Elle opte une fois pour l'assimilation³⁶², deux fois pour l'interculturalité³⁶³ et une fois pour le transculturalisme³⁶⁴. Elle s'oppose une fois au rejet³⁶⁵, une fois à l'assimilation³⁶⁶ : « *Parce qu'on n'est pas obligé de... d'être Suisse pour être intégré, On est nous-même. On est... Moi, je suis macédoine et bien je suis macédoine et puis je suis ici et puis j'ai plein d'amis ici, j'ai plein de connaissances* » ; elle rejette une fois la privatisation³⁶⁷ et une fois le multiculturalisme³⁶⁸. Les amitiés et le fait de ne pas rester seul semblent être la base d'une bonne intégration, avec huit expressions allant dans ce sens³⁶⁹. Elle considère que l'intégration doit découler d'un effort partagé³⁷⁰.

b) Intégration des musulmans

Elle choisit une fois la privatisation³⁷¹, en lien avec les adaptations dans les cantines, qu'elle estime ne pas être nécessaires ; quatre fois l'interculturalisme³⁷², en lien avec le voile et la piscine, une fois entre l'interculturalisme et le multiculturalisme³⁷³ : « *Je pense qu'il faut un peu plus respecter la religion, mais il faut voir le milieu juste. C'est le milieu quoi ! Le juste milieu entre les lois et la religion* », et trois fois le multiculturalisme³⁷⁴, en lien entre autres avec les congés, et de manière générale : « *pourquoi on ferait... on aurait pas le droit de pratiquer notre religion en dehors de notre pays, enfin ! C'est scandaleux !* ». Elle s'oppose une fois au rejet³⁷⁵, constatant qu'il arrive que les Valaisans ne favorisent pas les contacts avec les musulmans, car « *ils croient que... qu'on est étrangers et qu'on n'a rien à faire ici* » ; deux fois à l'assimilation³⁷⁶, une fois à la privatisation³⁷⁷ et deux fois au multiculturalisme³⁷⁸.

³⁶² Entretien, étudiante musulmane I, p. 151, l. 3-6.

³⁶³ p. 159, l. 6-7/ p. 160, l. 11-13.

³⁶⁴ Entretien, étudiante musulmane I, p. 160, l. 3-4.

³⁶⁵ Entretien, étudiante musulmane I, p. 159, l. 1-3.

³⁶⁶ Entretien, étudiante musulmane I, p. 157, l. 22-25.

³⁶⁷ Entretien, étudiante musulmane I, p. 158, l. 12.

³⁶⁸ Entretien, étudiante musulmane I, p. 153, l. 12-14.

³⁶⁹ Entretien, étudiante musulmane I, p. 150, l. 6/ 7/ 17/18 ; p. 152, l. 22 ; p. 152, l. 24/ 25.

³⁷⁰ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 32-33/ p. 159, l. 11.

³⁷¹ Entretien, étudiante musulmane I, p. 157, l. 8-10.

³⁷² Entretien, étudiante musulmane I, p. 155, l. 1-3/ p. 156, l. 33-35/ p. 158, l. 24-25/ p. 159, l. 21-28.

³⁷³ Entretien, étudiante musulmane I, p. 158, l. 23-24.

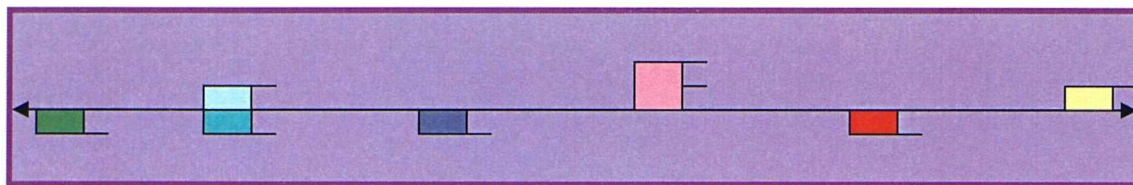
³⁷⁴ Entretien, étudiante musulmane I, p. 155, l. 9-10/ p. 156, l. 1-3/ p. 158, l. 5-8.

³⁷⁵ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 27-29.

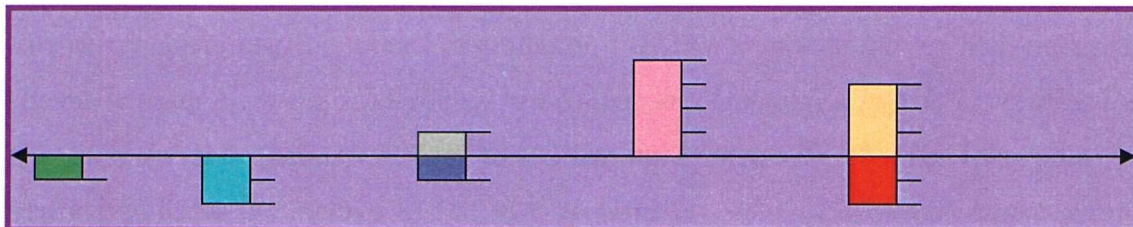
³⁷⁶ Entretien, étudiante musulmane I, p. 153, l. 5/ p. 155, l. 17-18.

³⁷⁷ Entretien, étudiante musulmane I, p. 158, l. 19.

Intégration en général XI



Intégration des musulmans XI



2.1.12. Etudiante musulmane II ³⁷⁹

Cette adolescente, originaire de Bosnie, est arrivée en Suisse, alors qu'elle avait moins d'un an. Elle considère qu'elle est bien intégrée : *« maintenant ici, je peux dire que je me sens Suisse, voilà. C'est plus dur de s'intégrer, surtout à un certain âge. Parce que si on est ici dès que l'on est bébé, on grandit, on va à l'école, c'est facile à s'intégrer »*³⁸⁰. Pour elle, la religion n'est pas quelque chose qui joue un rôle important dans son quotidien, mais qui a tout de même sa place : *« ça dépend en fait, pendant l'année, il y a deux fêtes. C'est plus vers ces jours-là que c'est important, parce que chaque soir, je fais une petite prière, parce que... au cas où ! (...) Franchement, chaque soir, je n'oublie pas, juste avant de me coucher (...) de dire un mot et je m'endors. Cela n'empêche pas que je fasse des cauchemars, mais... Mais je veux dire, ça joue... pendant le journée, je n'ai pas un rôle vraiment grand, parce que moi, je ne pratique pas, mes parents non plus, mon papa, il ne veut pas que ma maman porte le foulard »*³⁸¹. Le foulard serait ainsi, selon son père, un *« signe de rabaissement de la femme »*³⁸². Elle témoigne également de l'attitude de rejet qui peut survenir face à la

³⁷⁸ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 14-15/ p. 158, l. 23-24

³⁷⁹ Cette étudiante déroge à la règle de choix des sujets. Il ne s'agit pas d'une élève de la classe de l'enseignant II, l'entretien avec la volontaire de cette classe n'étant pas porteur pour l'analyse : l'adolescente n'a pu développer aucune réponse, se limitant essentiellement à des expressions monosyllabiques... Pour ne pas la rabaisser en faisant un nouvel appel au volontariat dans sa classe, une autre jeune fille a été interrogée. Elle suis les cours dans la classe de l'enseignante 5.

³⁸⁰ Entretien, étudiante musulmane II, p. 162, l. 24-26

³⁸¹ Entretien, étudiante musulmane II, p. 164, l. 8-16

³⁸² Entretien, étudiante musulmane II, p. 164, l. 25

religion musulmane : « *Il y a un garçon qui m'aimait bien (...) et quand on s'est parlé avec le garçon (...) quand je lui ai dit que j'étais musulmane, il n'a plus voulu me revoir* »³⁸³.

a) Généralités sur l'intégration

Elle se prononce une fois pour l'assimilation³⁸⁴ : « *une personne qui est bien intégrée, elle parle assez bien, elle s'habille un peu comme tout le monde. On peut la reconnaître par rapport aux habits* » ; une fois l'interculturalisme³⁸⁵ et une fois pour le transculturalisme³⁸⁶ : « *parce que si moi, je viens en Suisse, j'apprends beaucoup de choses sur vous et en récompense en fait, si on peut dire comme ça, j'apprends des choses à l'autre. C'est comme un échange. C'est correct, c'est juste* ». Elle s'oppose une fois au rejet³⁸⁷, deux fois à l'assimilation³⁸⁸ : « *je suis moi-même, et je peux autant être bien intégrée comme je suis plutôt que de me donner une fausse image* » et une fois au multiculturalisme³⁸⁹. Elle accorde une grande importance aux comportements et à la parole³⁹⁰, comme critères d'intégration. On peut donc supposer qu'elle considère l'intégration comme une affaire individuelle et non communautaire. Elle prône des efforts partagée pour l'intégration³⁹¹.

b) Intégration des musulmans

Face à l'Islam, elle choisit une fois un modèle assimilateur³⁹², où elle développe cette idée : « *c'est rare qu'on peut être bien intégré et pratiquer sa religion à cent pour cent* », trois fois un modèle de privatisation³⁹³, en lien avec les congés et la prière ; une fois entre la privatisation et l'interculturalisme³⁹⁴, et cinq fois l'interculturalisme³⁹⁵, en

³⁸³ Entretien, étudiante musulmane II, p. 163-164, l. 32-34 et l. 1-2.

³⁸⁴ Entretien, étudiante musulmane II, p. 161, l. 7-8.

³⁸⁵ Entretien, étudiante musulmane II, p. 170, l. 14-20.

³⁸⁶ Entretien, étudiante musulmane II, p. 171, l. 24-16

³⁸⁷ Entretien, étudiante musulmane II, p. 171, l. 12-13.

³⁸⁸ Entretien, étudiante musulmane II, p. 169, l. 10-19/ p. 169, l. 31.

³⁸⁹ Entretien, étudiante musulmane II, p. 171, l. 7-9.

³⁹⁰ Entretien, étudiante musulmane II, p. 161, l. 9, l. 16/ p. 162, l. 1, l. 2, l. 3-4, l. 19, l. 162, p. 165, l. 26-27.

³⁹¹ Entretien, étudiante musulmane II, p. 171, l. 17-19.

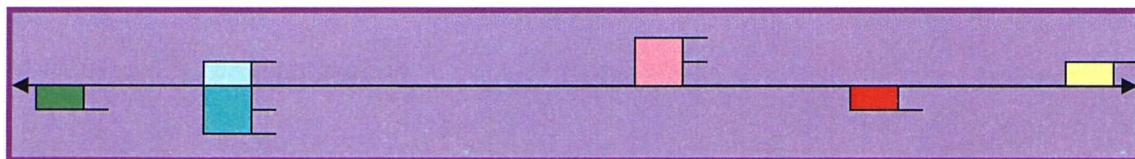
³⁹² Entretien, étudiante musulmane II, p. 165, l. 3-9.

³⁹³ Entretien, étudiante musulmane II, p. 165, l. 1-2/ p. 165, l. 14-16/ p. 167, l. 7-10.

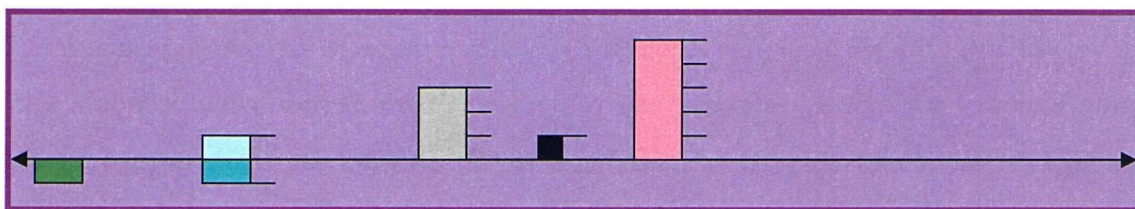
³⁹⁴ Entretien, étudiante musulmane II, p. 168, l. 30-33.

lien avec le foulard, la piscine et les cantines scolaires. Elle s'oppose une fois au rejet³⁹⁶ et une fois à l'assimilation³⁹⁷.

Généralité sur l'intégration XII



Intégration des musulmans XII



2.1.13 Etudiante musulmane III

Cette adolescente vient du Kosovo et se sent bien intégrée ici : « *du moment où on a grandi ici, on est presque né ici, je pense qu'on est un peu dedans. Vraiment, on est comme quelqu'un qui serait presque d'ici* »³⁹⁸. Elle est arrivée en Suisse avec sa famille lorsqu'elle avait un an et demi³⁹⁹. Elle explique que ses parents ont un rapport conflictuel avec la religion depuis le 11 septembre 2001 : « *j'ai des parents qui sont assez... comment dire... presque contre cette religion. Parce qu'il y en a beaucoup qui sont devenus comme ça, à cause des... justement des événements* »⁴⁰⁰, et plus loin, en parlant de son père, elle dit : « *les musulmans arabes ou bien les Serbes, il ne voit pas tellement la différence. Il déteste autant l'un que l'autre* »⁴⁰¹. Les membres de sa famille boivent de l'alcool et mangent du porc⁴⁰², toutefois, ils font le Ramadan, ce qu'elle a d'ailleurs fait pour la première fois cette année⁴⁰³. Elle se considère comme croyante et

³⁹⁵ Entretien, étudiante musulmane II, p. 161, l. 13-14/ 166, l. 12-17/ p. 167, l. 28-34/ p. 168, l. 12-14/ p. 171-172, l. 34-34 et l. 1-2.

³⁹⁶ Entretien, étudiante musulmane II, p. 163, 21-34.

³⁹⁷ Entretien, étudiante musulmane II, p. 166, l. 3.

³⁹⁸ Entretien, étudiante musulmane III, p. 175, l. 19-20.

³⁹⁹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 175, l. 26.

⁴⁰⁰ Entretien, étudiante musulmane III, p. 179, l. 29-34.

⁴⁰¹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 180, l. 25-26.

⁴⁰² Entretien, étudiante musulmane III, p. 190, l. 33-34.

⁴⁰³ Entretien, étudiante musulmane III, p. 178, l. 1-13.

non pratiquante⁴⁰⁴. Ce contexte ambivalent face à la religion musulmane permet de mieux comprendre les contradictions qui apparaissent lors de l'analyse des séquences de l'entretien où elle défendra successivement, l'assimilation puis l'interculturalisme pour plusieurs thèmes.

a) Généralités sur l'intégration

Elle opte une fois pour le rejet⁴⁰⁵, deux fois pour l'assimilation⁴⁰⁶ et deux fois pour l'interculturalisme⁴⁰⁷ : *« le respect des différences, c'est je pense la base de l'intégration. Parce que si on ne respecte pas d'autres religions, on n'est pas intégré »*. Elle s'oppose deux fois au rejet⁴⁰⁸ : *« Il y a des gens qui disent, par exemple pour quelqu'un qui est d'une origine "il est comme ça" », et puis après, ils portent un jugement. Moi, je ne suis pas tellement comme ça. Je regarde pas tellement l'origine pour juger quelqu'un, ou bien la religion. Je regarde plus profond pour pouvoir juger »*; deux fois à l'assimilation⁴⁰⁹, une fois à l'interculturalisme⁴¹⁰ et trois fois au multiculturalisme⁴¹¹, ce qui implique que ne sont pas intégrés ceux qui font *« un peu comme si ils étaient chez eux, dans leur pays, dans leur milieu »*⁴¹². L'intégration est perçue comme mixte, incombant aux deux parties⁴¹³.

a) Intégration des musulmans

Face à la population musulmane, elle opte à deux reprises pour le rejet⁴¹⁴, estimant que cette communauté peine en soi à s'intégrer, surtout si elle est pratiquante. Elle choisit sept fois un modèle assimilateur⁴¹⁵, considérant qu'il y a une intégration difficile de la population musulmane *« parce qu'ils ont des pratiques, par exemple, qu'on fait pas ici. Il faut faire les prières plusieurs fois par jour, ou bien aussi par rapport à la*

⁴⁰⁴ Entretien, étudiante musulmane III, p. 178, l. 12 et 22.

⁴⁰⁵ Entretien, étudiante musulmane III, p. 196, l. 19-21

⁴⁰⁶ Entretien, étudiante musulmane III, p. 173, l. 26-30/ p. 198, l. 33-34.

⁴⁰⁷ Entretien, étudiante musulmane III, p. 195, l. 11-21

⁴⁰⁸ Entretien, étudiante musulmane III, p. 180, l. 28-33/ p. 181, l. 2-6.

⁴⁰⁹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 193, l. 31-32/ p. 199, l. 21-22

⁴¹⁰ Entretien, étudiante musulmane III, p. 197, l. 17-20

⁴¹¹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 175, l. 13-14/page 178, l. 3-6/ p. 199, l. 19-21

⁴¹² Entretien, étudiante musulmane III, p. 175, l. 13-14

⁴¹³ Entretien, étudiante musulmane III, p. 181, l. 11-16

⁴¹⁴ Entretien, étudiante musulmane III, p. 177, l. 9-11/ p. 178, l. 27-31

nourriture. »⁴¹⁶ ; 11 fois un modèle interculturel⁴¹⁷ : « *si on a honte de pratiquer sa religion dans un autre pays, je pense que c'est pas possible d'être intégré, ni de vivre normalement. Parce que les gens, ils vont voir qu'on vit notre religion sans honte, et que ça sera justement des gens qui voudront se rapprocher de ces personnes* »⁴¹⁸ ; quatre fois un modèle transculturel⁴¹⁹, avec l'idée de conversion à l'Islam par des chrétiens et réciproquement. Elle s'oppose une fois à l'interculturalisme⁴²⁰, avec l'idée que plus on fait de concessions, plus les musulmans en voudront, ce qui empêche l'intégration, et cinq fois au multiculturalisme⁴²¹.

En analysant de manière plus précise le sens des idées liées à l'assimilation et à l'interculturalisme, on peut s'apercevoir qu'elle souhaite un idéal assimilateur, mais accepterait des concessions lorsqu'il s'agit de personnes vraiment pratiquantes, comme s'il n'était pas possible de faire autrement. Ainsi, elle peut à la fois trouver que le voile empêche la bonne intégration et souhaiter en même temps, qu'au cas par cas, des autorisations soient données. Le même type de raisonnement se retrouve dans les solutions qu'elle apporte à d'autres points de conflit (cours de natation, congés).

⁴¹⁵ Entretien, étudiante musulmane III, p. 174, l. 3-10/ p. 174, l. 14-16/ p. 184, l. 1-12/ p. 174, l. 16-22/ p. 185, l. 19-22/ p. 191, l. 5/ p. 192, l. 19-23.

⁴¹⁶ Entretien, étudiante musulmane III, p. 174, l. 14-15.

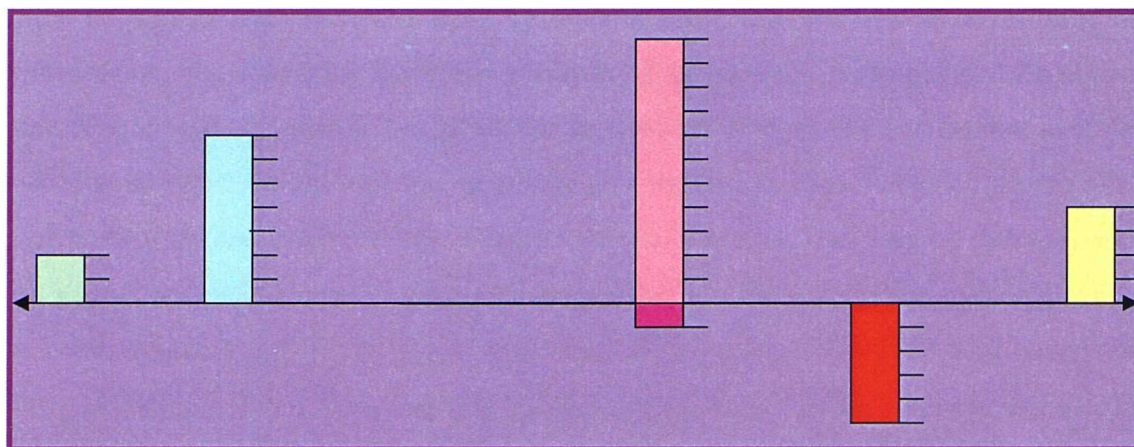
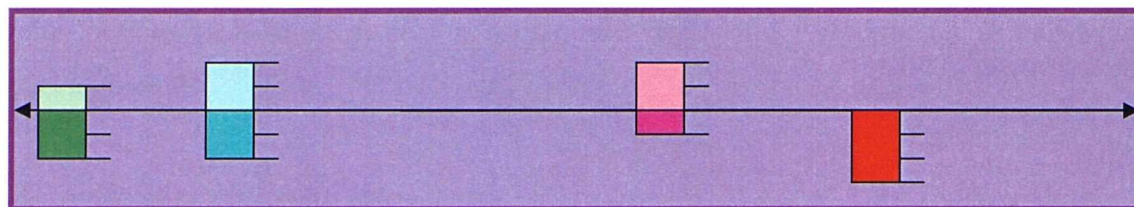
⁴¹⁷ Entretien, étudiante musulmane III, p. 174, l. 28-34/ p. 177, l. 26-30/ p. 183, l. 10-12/ p. 183, l. 27-29/ p. 184, l. 26-29/ p. 185-186, l. 28-34 et l. 1-4/ p. 186-187, l. 34 et l. 1-10/ p. 187, l. 29-25/ p. 191, l. 110-12/ p. 192, l. 1-11/ p. 11-20.

⁴¹⁸ Entretien, étudiante musulmane III, p. 194, l. 11-17.

⁴¹⁹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 187, l. 13-16/ p. 194, l. 32-34/ p. 198, l. 12-16/ p. 199, l. 6-14.

⁴²⁰ Entretien, étudiante musulmane III, p. 195, l. 29-33.

⁴²¹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 176, l. 17-25/ p. 177, l. 15-23/ p. 193, l. 12-15/ p. 193, l. 28-31/ p. 193, l. 32-34.



2.1.14. Etudiante musulmane IV

Cette adolescente originaire du Kosovo est arrivée en Suisse à l'âge de sept ans. Elle a été bien intégrée parmi les enfants de son école⁴²², qui étaient tout de suite venus vers elle. En troisième primaire, elle a déménagé dans une autre commune valaisanne, où les contacts ont été plus difficiles : *« dès la troisième jusqu'à la sixième, je me sentais un peu mal intégrée. On me disait "sale yougoslave, va dans ton pays ! On ne veut pas de toi ici,..." »* Donc, je me sentais un peu rejetée⁴²³. Actuellement, elle se sent bien intégrée, car elle dit bien s'entendre avec tout le monde : *« je parle avec tout le monde, il n'y a personne qui me fait la gueule, je fais la gueule à personne... voilà ! »*⁴²⁴. Face à la religion, elle ne se considère pas comme pratiquante⁴²⁵, mais elle affirme : *« je suis fière d'être musulmane et je le fais montrer quoi. J'ai pas honte »*⁴²⁶. Elle a fait le Ramadan une seule fois, il y a un an, ce qu'elle n'a pas trouvé très difficile⁴²⁷, et elle ne

⁴²² Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 220, l. 21-24.

⁴²³ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 221, l. 22-24.

⁴²⁴ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 200, l. 17-18.

⁴²⁵ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 203, l. 33.

⁴²⁶ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 113, l. 28.

⁴²⁷ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 204, l. 14-33.

porte pas le foulard. Sa mère, la seule pratiquante de la famille⁴²⁸, ne le porte pas non plus : « nous, au Kosovo, du côté où on est, plus vers le sud, l'Albanie. Là, ils ne portent pas le foulard »⁴²⁹.

a) Généralités sur l'intégration

Elle ne donne que rarement des éléments n'étant pas en lien avec la religion musulmane, renvoyant les questions générales à sa situation personnelle. Elle choisit une fois le rejet, en parlant des Albanais du Kosovo. Elle ne fait pas de lien avec les aspects religieux, ce qui explique pourquoi cet élément est classé sous les généralités : « franchement, les Kosovars des Balkans, ils sont pas très aimés ici en Suisse, parce qu'ils font le bordel et tout. C'est tous des racailles. »⁴³⁰. Toutefois, elle affirme que tous ses amis originaires du Kosovo sont bien intégrés⁴³¹. Elle opte deux fois pour une vision interculturelle⁴³² et une fois pour une vision transculturelle⁴³³. Elle s'oppose une fois au rejet⁴³⁴, une fois à l'assimilation⁴³⁵ et deux fois au multiculturalisme⁴³⁶. Les bonnes relations semblent être le critère de base d'une bonne intégration⁴³⁷. Toutefois, il n'est pas obligatoire que des liens soient tissés avec des Suisse : « tu peux aussi être intégré par des Portugais, des autres que des Suisses »⁴³⁸. L'intégration est perçue comme mixte, chacun devant faire des efforts⁴³⁹.

b) Intégration des musulmans

Elle se prononce une fois dans le registre du rejet : « les musulmans, ils sont moins bien intégrés que les autres, parce qu'ils veulent pas trop... mais je parle plutôt des musulmans balkaniques, je trouve qu'ils sont beaucoup moins intégrés que les

⁴²⁸ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 204, l. 9-12.

⁴²⁹ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 223, l. 5-6.

⁴³⁰ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 214, l. 16-17.

⁴³¹ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 202, l. 28.

⁴³² Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 215, l. 19-24/ p. 216, l. 11-12.

⁴³³ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 218, l. 10-14.

⁴³⁴ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 221, l. 2-24.

⁴³⁵ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 211, l. 30-32.

⁴³⁶ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 203, l. 18/ p. 214- 215, l. 33 et l. 2-5.

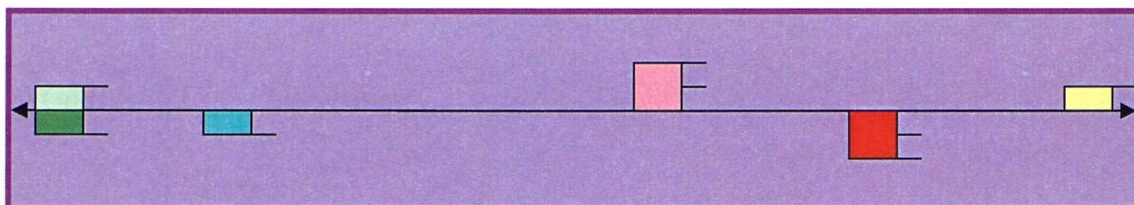
⁴³⁷ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 200, l. 6, l. 10, l. 17-18, l. 27-28.

⁴³⁸ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 215, l. 32-33.

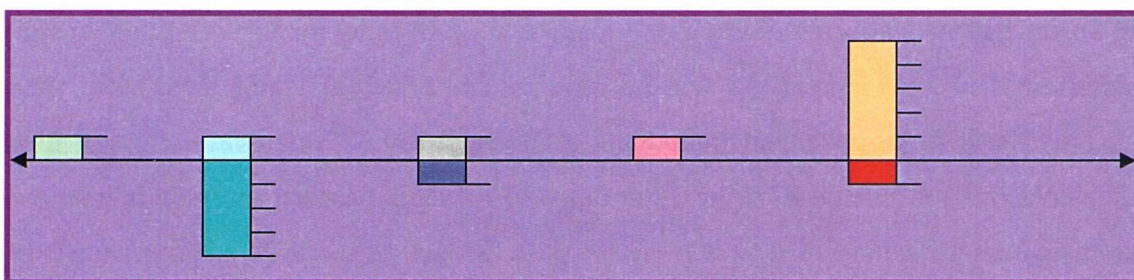
⁴³⁹ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 217, l. 14-21.

autres, (...) parce qu'ils sont tout le temps en train de chercher des bagarres et tout »⁴⁴⁰. Elle opte une fois pour l'assimilation⁴⁴¹, une fois pour l'interculturalisme⁴⁴² et six fois pour le multiculturalisme⁴⁴³, considérant les adaptations comme un dû. Elle s'oppose quatre fois à l'assimilation⁴⁴⁴ et une fois à la privatisation⁴⁴⁵.

Intégration en général XIV



Intégration des musulmans XIV



2.1.15. Etudiante musulmane V

Cette étudiante est arrivée en Suisse à l'âge de six ans⁴⁴⁶. Elle est originaire de Somalie et porte le foulard. Elle se sent bien intégrée, notamment dans sa classe : « *je me sens très bien intégrée. Au niveau de ma religion, je ne me suis jamais sentie à l'écart dans une classe* »⁴⁴⁷. Toutefois, elle éprouve plus de difficultés à se sentir bien en ville, où le contact avec les adultes est plus ardu : « *ils me regardent de travers, ils sont là, en train de chuchoter, ou ils détournent le regard. Je ne supporte pas ça !* »⁴⁴⁸. Elle considère que la religion est « *un petit peu* »⁴⁴⁹ importante pour elle : « *je suis pas très pratiquante. J'essaie de l'être, mais... avant d'être musulmane, je suis une jeune fille* ».

⁴⁴⁰ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 201, l. 14-16.

⁴⁴¹ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 202, l. 10-14.

⁴⁴² Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 209, l. 28-30.

⁴⁴³ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 207, l. 26-33/ p. 208, l. 5-10/ p. 208, l. 15/ p. 209, l. 19-21/ p. 213, l. 12-14/ p. 217, l. 3-7.

⁴⁴⁴ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 205, l. 32-33/ p. 206, l. 25-30/ p. 207, l. 13-18/ p. 212, l. 1-2.

⁴⁴⁵ Entretien/ étudiante musulmane IV, p. 213, l. 27-28.

⁴⁴⁶ Entretien Etudiante musulmane V, p. 227, l. 27.

⁴⁴⁷ Entretien Etudiante musulmane V, p. 230, l. 13-14.

⁴⁴⁸ Entretien Etudiante musulmane V, p. 227, l. 1-2.

⁴⁴⁹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 228, l. 9.

normale, comme les autres, qui veut profiter de la vie. Alors plus tard, si je veux devenir très pratiquante, je m'y mettrais plus tard »⁴⁵⁰. Elle explique qu'elle ne fait pas systématiquement ses prières et ajoute : « *Sinon, tout ce qui est de ma religion, je fais, alors il n'y a pas de différence d'être pratiquant ou pas (...) mais je ne m'appelle pas vraiment pratiquante parce que j'ai mis le voile* »⁴⁵¹. Elle ne connaît pas beaucoup d'autres jeunes musulmans⁴⁵².

a) Généralités sur l'intégration

Elle opte une fois pour l'interculturalisme, l'intégration étant perçue comme un jeu : « *c'est comme à un match de tennis... on ne peut pas faire un jeu tout seul. Donc on joue en équipe... chacun lance la balle à quelqu'un d'autre. C'est comme si j'envoie la balle toute seule contre un mur... et bien on n'avance pas du tout, là* »⁴⁵³ ; et trois fois pour le transculturalisme⁴⁵⁴. Ainsi, les fêtes intercommunautaires qui avaient lieu dans son ancien quartier, peuvent aider à l'intégration : « *ma mère faisait des spécialités de mon pays, eux faisaient des spécialités de leur pays. On adorait ! On allait manger chez les autres à chaque fois, ça faisait un mélange. C'était comme un arc-en ciel ! Avec les couleurs !* »⁴⁵⁵. Elle s'oppose deux fois au rejet⁴⁵⁶, deux fois à l'assimilation⁴⁵⁷, une fois à la privatisation⁴⁵⁸ et quatre fois au multiculturalisme⁴⁵⁹ « *parce que les gens du pays, si on s'intègre pas à eux, on fout quoi, là ?* »⁴⁶⁰. Elle considère que l'intégration découle d'efforts partagés, ce qui est démontré par sa métaphore du match de tennis.

⁴⁵⁰ Entretien Etudiante musulmane V, p. 228, l. 9-12

⁴⁵¹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 228, l. 15-18

⁴⁵² Entretien Etudiante musulmane V, p. 229, l. 16-17

⁴⁵³ Entretien Etudiante musulmane V, p. 218, l. 18-22

⁴⁵⁴ Entretien Etudiante musulmane V, p. 239, l. 13-17/ p. 240, l. 9-12/ p. 240, l. 24-27

⁴⁵⁵ Entretien Etudiante musulmane V, p. 239, l. 14-17

⁴⁵⁶ Entretien Etudiante musulmane V, p. 217, l. 6-7/ p. 217, l. 10-12

⁴⁵⁷ Entretien Etudiante musulmane V, p. 224, l. 6-12/ p. 238, l. 9-12

⁴⁵⁸ Entretien Etudiante musulmane V, p. 238, l. 31

⁴⁵⁹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 225, l. 33-34/ p. 226, l. 7-18/page 239, l. 31-34/page 240, l. 30-31

⁴⁶⁰ Entretien Etudiante musulmane V, p. 240, l. 30-31

b) Intégration des musulmans

Elle considère que la population musulmane adulte peine à s'intégrer en raison d'un repli communautaire⁴⁶¹, alors que les jeunes n'ont pas le même état d'esprit⁴⁶². Elle opte une fois pour la privatisation, en lien avec les cours de natation⁴⁶³, dix fois pour l'interculturalisme⁴⁶⁴, en lien avec le voile, le ramadan et les congés ; une fois pour le transculturalisme⁴⁶⁵.

Elle considère comme une preuve de son intégration cet épisode : *« pour mon anniversaire... mon père a fait une fête à la mosquée. C'était pendant l'Aïd, ça tombait. Et mes amis sont quand même venus à la mosquée, ils ont respecté tous les rituels et ça. C'est un signe peut-être. En tout cas, moi, je le vois comme ça »*. Elle s'oppose quatre fois au rejet⁴⁶⁶ : *« j'ai l'impression qu'ils ont peur. Mais de quoi ? Je ne vais pas les manger ! »*⁴⁶⁷ ; une fois à l'assimilation⁴⁶⁸, deux fois à la privatisation⁴⁶⁹ : *« non ! Moi je veux vivre ma religion en dehors. En portant le voile, je viens à l'école, en n'allant pas à la messe, je vis ma religion. Bon... vous ne me verrez jamais prier à cinq heures au milieu de la rue ! (...) je suis timide »*⁴⁷⁰ ; et elle rejette trois fois le multiculturalisme⁴⁷¹ : *« par exemple, les imams, ils croient qu'on devrait imposer (...) par exemple celui de Zürich, la Charia... mais c'est n'importe quoi ! (...) il a le droit d'avoir des avis différents, mais pas l'imposer »*⁴⁷².

⁴⁶¹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 228, l. 22-33

⁴⁶² Entretien Etudiante musulmane V, p. 229, l. 21-24

⁴⁶³ Entretien Etudiante musulmane V, p. 235, l. 12-25.

⁴⁶⁴ Entretien Etudiante musulmane V, p. 224, l. 16-21/ p. 203, l. 13-16/ p. 204-205, l. 33 et l. 1-2/ p. 205, l. 30-33/ p. 233, l. 25-30/ p. 233, l. 4-9/ p. 234, l. 12-16/ p. 236-237, l. 27-34 et l. 2-10/ p. 237, l. 20-29/ p. 239, l. 3-12.

⁴⁶⁵ Entretien Etudiante musulmane V, p. 224, l. 28-33.

⁴⁶⁶ Entretien Etudiante musulmane V, p. 227, l. 17-18/ p. 229, l. 5-9/ p. 230, l. 18-21/ p. 241, l. 20-24.

⁴⁶⁷ Entretien Etudiante musulmane V, p. 241, l. 23-24.

⁴⁶⁸ Entretien Etudiante musulmane V, p. 230, l. 6-9.

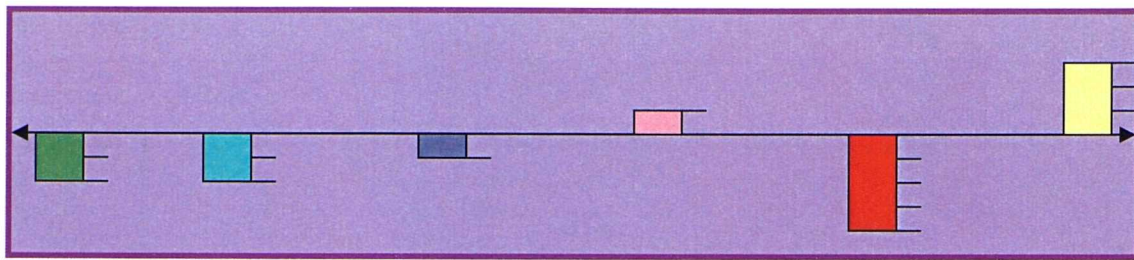
⁴⁶⁹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 238, l. 25-28/ p. 239, l. 21-23.

⁴⁷⁰ Entretien Etudiante musulmane V, p. 239, l. 21-28.

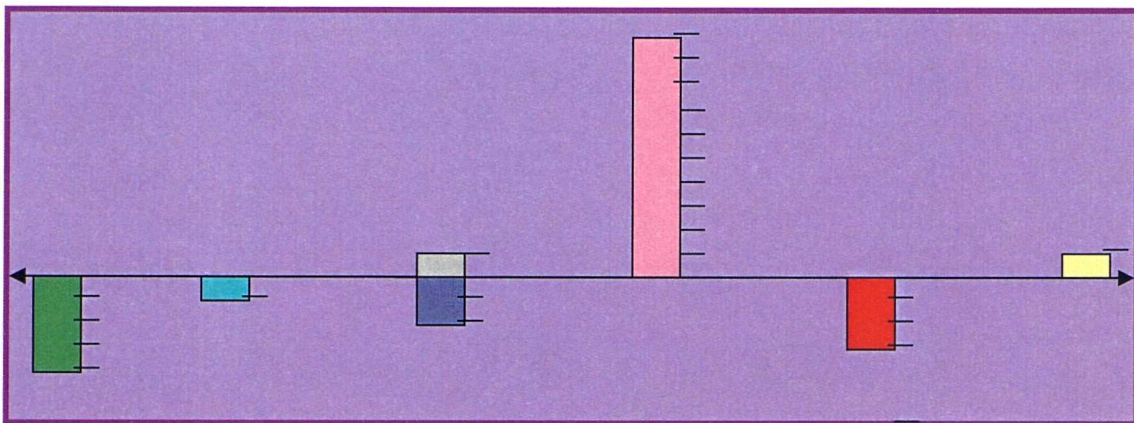
⁴⁷¹ Entretien Etudiante musulmane V, p. 228, l. 22-28/ p. 240, l. 15-19/ p. 241, l. 28-24.

⁴⁷² Entretien Etudiante musulmane V, p. 241, l. 28-34

Intégration en général XV



Intégration des musulmans XV

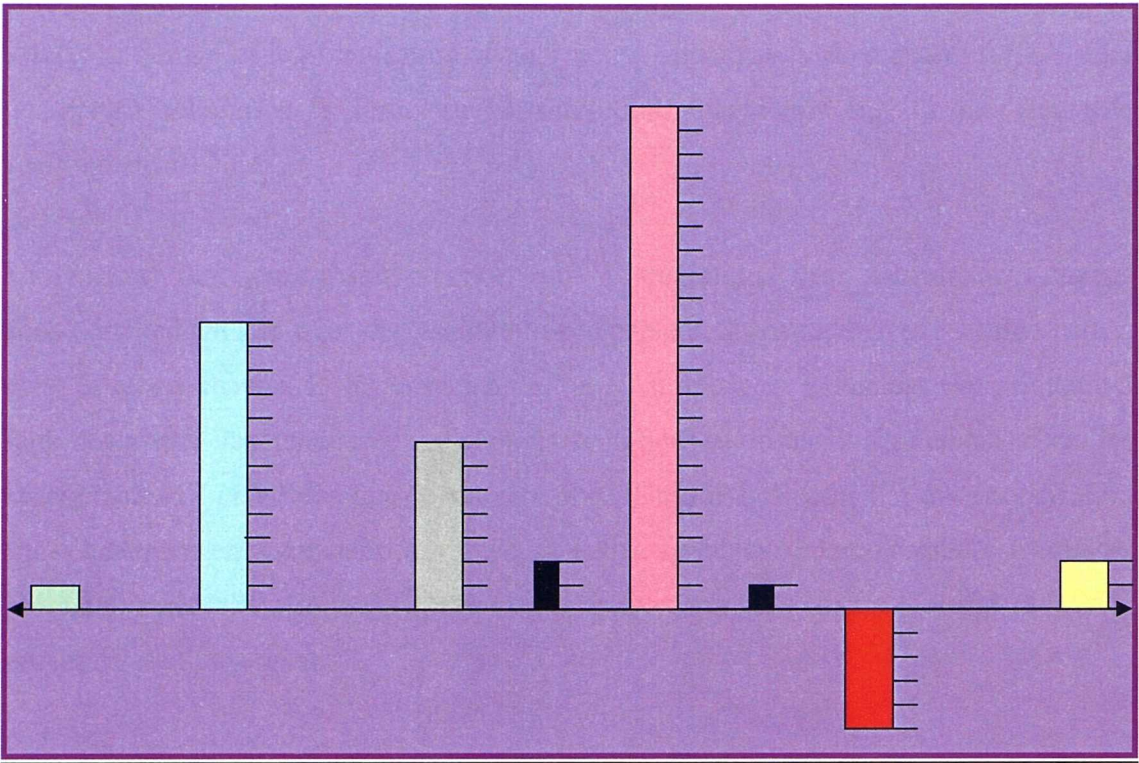


2.2. Analyse par groupe d'individus

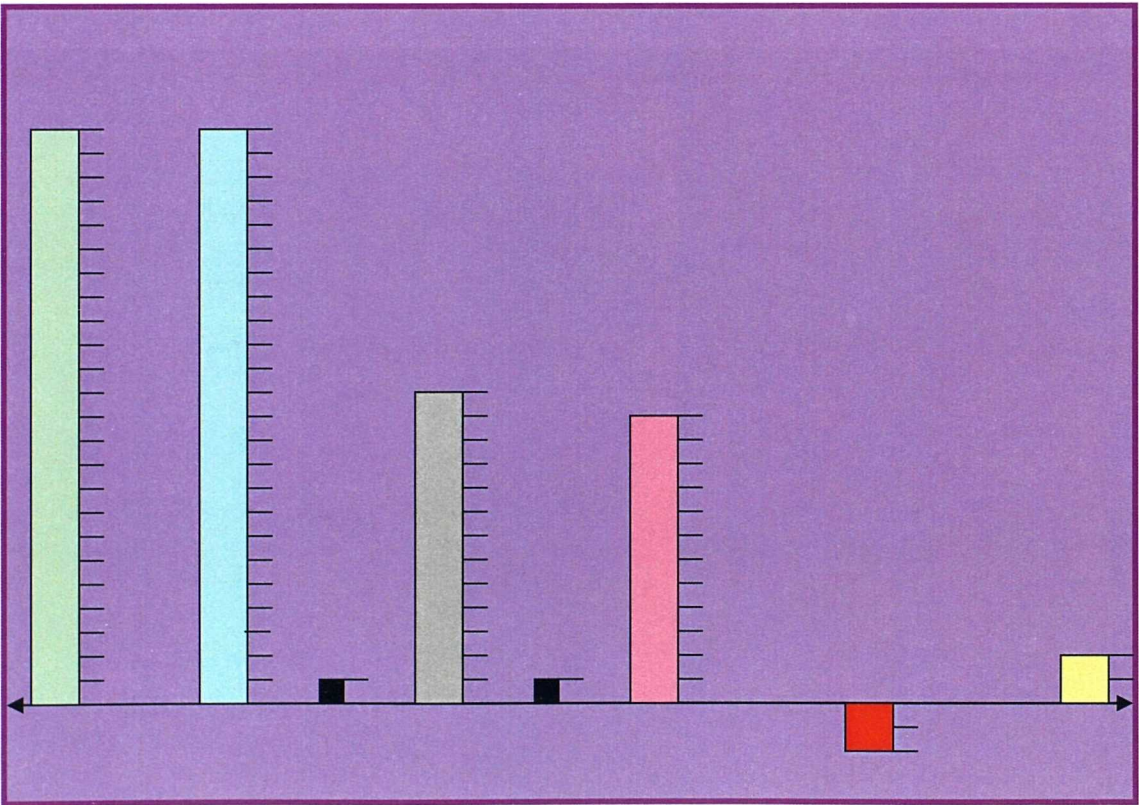
Ces analyses ont été effectuées en additionnant tous les items repérés lors des analyses personnelles en les divisant en trois groupes : les enseignants, les étudiants non musulmans et les étudiants musulmans. Les items négatifs, représentés au-dessous de la barre lors des premières analyses, ont été ici soustraits aux items positifs. Ainsi, si les enseignants choisissent au total huit fois la privatisation et la rejettent une fois, il sera considéré qu'ils optent sept fois pour la privatisation. A l'inverse, si les étudiants non – musulmans choisissent deux fois l'assimilation et la rejettent huit fois, il sera considéré qu'ils s'opposent six fois à la privatisation.

2.2.1. Les enseignants

Intégration en général



Intégration des musulmans

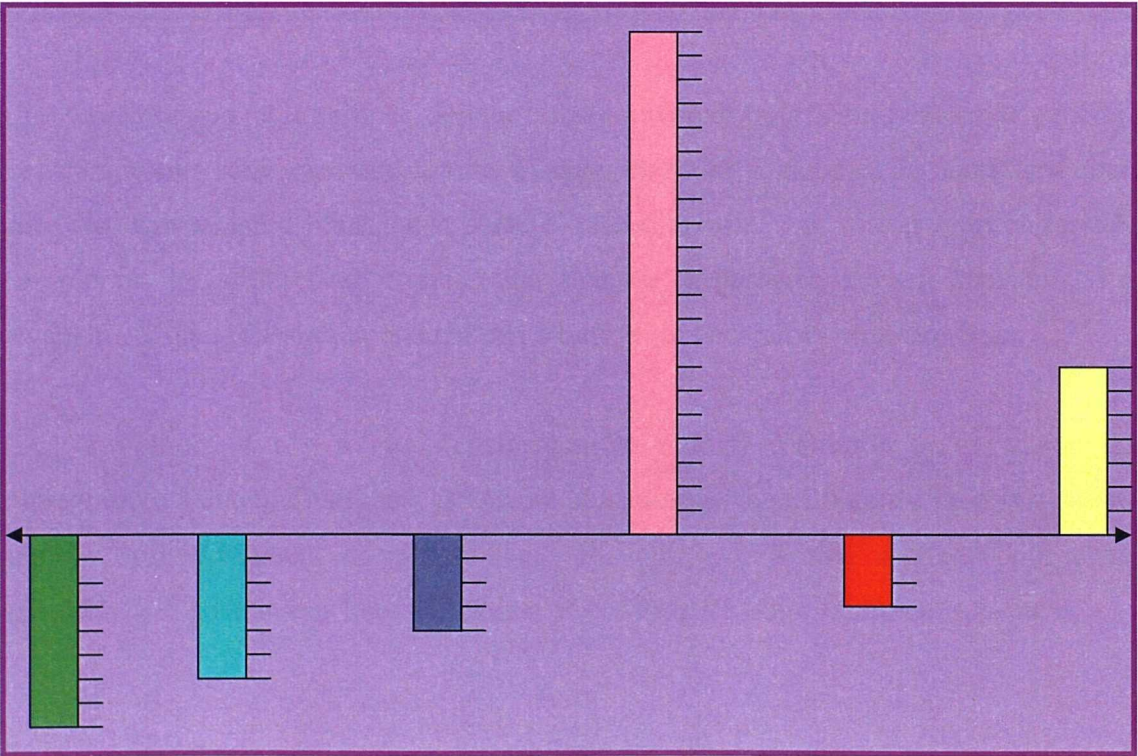


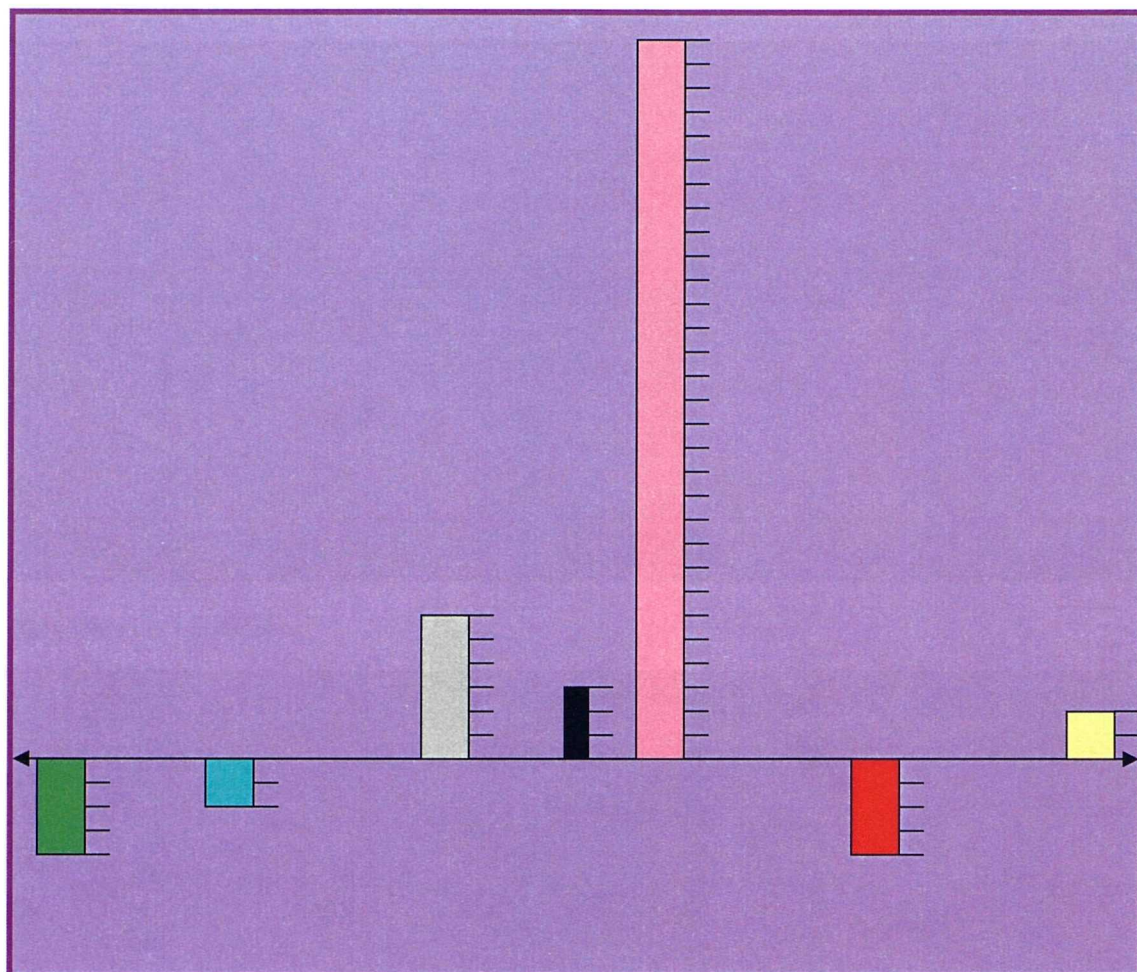
Diverses tendances propres aux enseignants ressortent clairement. Leur vision générale de l'intégration penche nettement vers une vision interculturelle - avec 23 items. Cette tendance peut provenir d'un idéal souhaité par cette catégorie. Toutefois, l'assimilation - avec 12 items - et la privatisation, avec 7 items, apparaissent de manière forte. Il faut néanmoins relativiser la force de l'assimilation, huit items sur 12 provenant de l'enseignant III.

La vision des enseignants concernant l'intégration des musulmans change considérablement : le rejet et l'assimilation représentent les tendances les plus nettes, avec 24 items chacun. Si les enseignants I et III influencent nettement ces résultats, il faut noter que les tendances rejet et assimilation se trouvent également chez les enseignantes IV et V, bien que de manière plus nuancée. Les items liés à la privatisation sont également en augmentation - avec 14 items. La vision interculturelle est toujours présente, mais elle diminue, n'étant plus que représentée par 14 items, dont six provenant de l'enseignant II.

2.2.2. Les étudiants non musulmans

Intégration en général



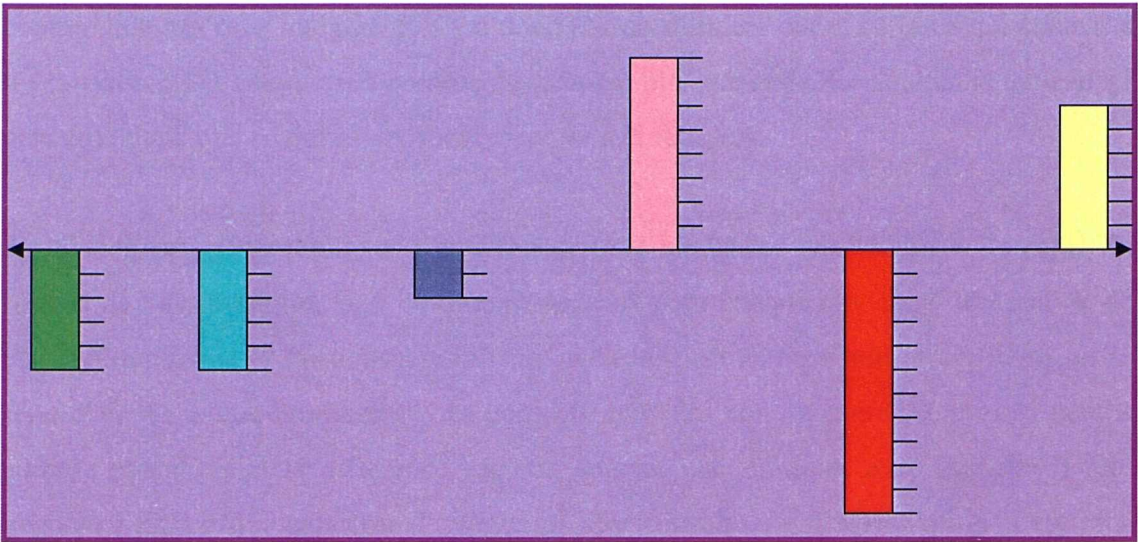


Une tendance interculturelle se dessine sans équivoque pour l'intégration en général. Les compromis sont présentés comme quelque chose de logique et de nécessaire pour une vie harmonieuse dans une société pluriculturelle. La vision transculturelle, considérant les différences comme une richesse à partager, revient sept fois. En revanche, le rejet, l'assimilation et la privatisation sont écartés de manière claire.

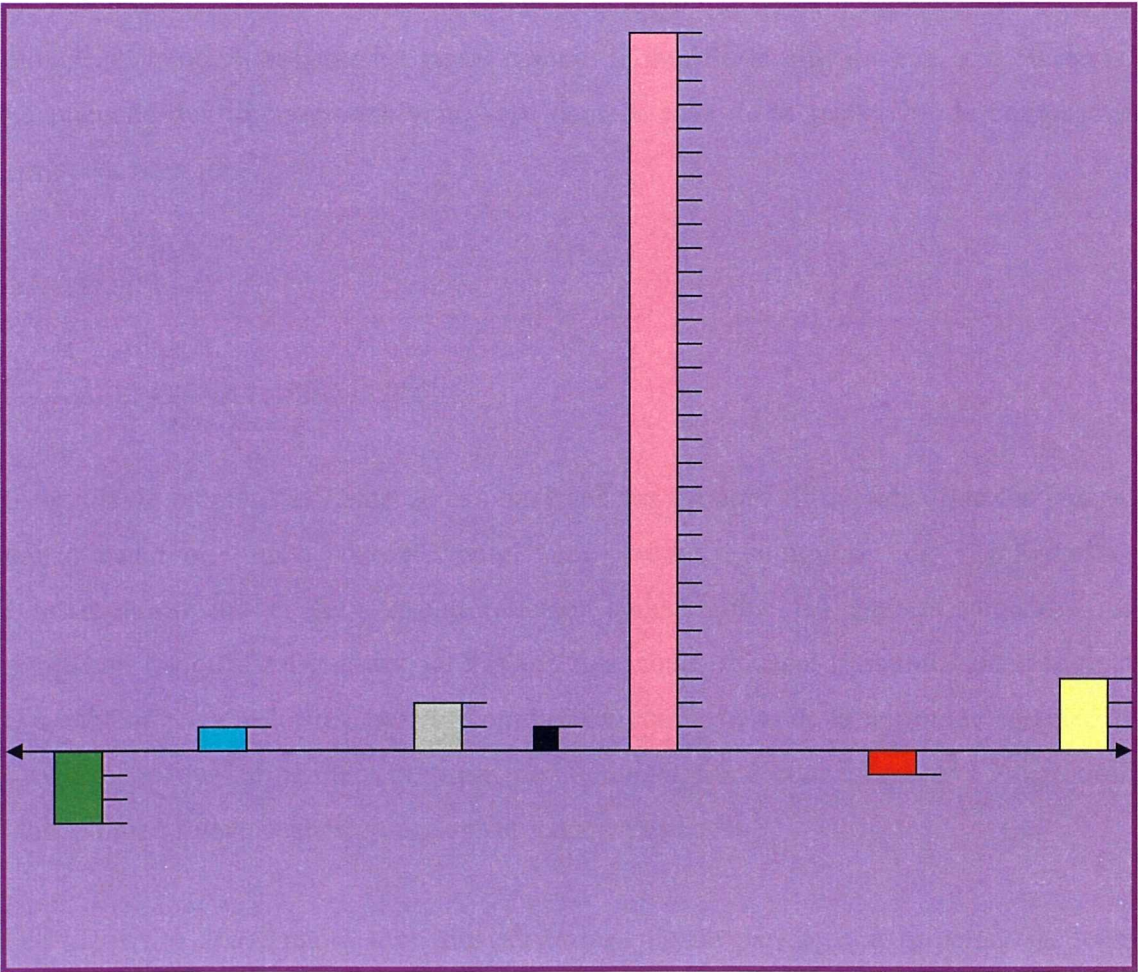
Face à l'Islam, il n'y a pas de changement notoire d'attitude et de vision de l'intégration. L'interculturalisme est encore plus marqué, avec 30 items. La privatisation apparaît, principalement chez l'étudiante III, qui opte à cinq reprises pour cette approche. Les adaptations liées aux points de conflit sont majoritairement acceptées.

2.2.3. Les étudiants musulmans

Intégration en général



Intégration des musulmans



On n'observe pas de différence notable entre les visions de l'intégration liées au contexte général, et celles liées à l'Islam. Il est vraisemblable que les idées générales sur l'intégration sont influencées par le vécu des jeunes musulmans, qui se considèrent comme intégrés ou à intégrer. Il n'y a donc pas de frontière claire entre ce qui concerne les musulmans et ce qui est à prendre de manière plus générale. Le deuxième tableau ne concerne donc que ce qui est explicitement lié à la religion.

Au niveau des généralités sur l'intégration, trois tendances se dessinent : le refus du rejet et de l'assimilation, avec cinq items négatifs pour chaque modèle, l'acceptation de l'interculturalisme et du transculturalisme, avec respectivement huit et six items, et le rejet clair du multiculturalisme. Les contacts entre les communautés sont ainsi perçus comme essentiels et la différence est vue comme une richesse, avec laquelle il faut négocier. En ce qui concerne l'intégration des musulmans, l'assimilation n'est plus aussi clairement écartée, ce modèle se retrouvant avec un item positif. Cette tendance est due essentiellement à l'étudiante musulmane III, qui optait à sept reprises pour ce modèle. L'interculturalisme est perçu comme le modèle le plus porteur, avec 30 items. La majorité des interventions vont ainsi dans le sens de la recherche de compromis optimaux pour tous.

2.3. Les constats

2.3.1. Une tendance générationnelle

Il ressort de manière évidente de ces analyses par groupes d'individus que les jeunes, musulmans ou non, optent pour une vision commune de l'intégration. L'interculturalisme et le transculturalisme, choisis pour les aspects généraux, se retrouvent lorsqu'il est question de l'Islam. Les jeunes refusent l'assimilation et le rejet et semblent prendre les différences comme une composante de la normalité sociale. Ils s'expriment tous de manière pratique, ne cherchant pas à conceptualiser l'intégration, mais plutôt à relater leurs impressions et leurs expériences.

Les idées des enseignants sont plus abstraites. Ils ne parlent que rarement de leurs expériences propres, leurs interventions étant ponctuées de « *on dit que..., donc...* ». Si l'interculturalisme est aussi présent de manière générale, il faut noter une tendance à

l'assimilation. Le décalage entre les générations est flagrant lorsque l'on parle de l'intégration des musulmans : si les jeunes, qui partent de leurs expériences personnelles, penchent pour l'interculturalité, les enseignants optent nettement pour le rejet et l'assimilation, à l'exception de l'enseignant II. Il faut noter qu'aucun enseignant ne dit connaître personnellement de musulmans en dehors du cadre scolaire.

2.3.2. Le refus général du multiculturalisme

La peur du communautarisme durcit souvent, dans les médias ou dans les débats politiques, le dialogue face à la population musulmane. Les discussions avec Mme Gianadda et M. Rossier, relatées lors de la deuxième partie, démontrent que cette peur peut amener à rejeter tout compromis visant à faciliter la pratique religieuse ou à forger une identité communautaire. Il semble parfois que pour eux, aucune voie médiane ne peut subsister entre le repli communautaire et l'intégration assimilatrice, perçue comme le dernier rempart pour faire face à un danger lancinant.

Toutefois, si les opinions des étudiants et des enseignants, divergent en beaucoup de points, les trois groupes se retrouvent en rejetant le multiculturalisme, signe de repli sur sa communauté. Il existe ainsi une volonté de la part des jeunes musulmans d'avoir le droit de vivre leur religion, tout en s'adaptant aux lois et aux valeurs fondamentales de la Suisse. Les jeunes estiment ainsi dans leur ensemble qu'il existe une voie médiane entre l'assimilation et le multiculturalisme, le repli communautaire étant systématiquement écarté.

2.3.3. Les préjugés sur l'Islam

Les enseignants qui avaient une vision relativement ouverte de l'intégration changent d'optique lorsqu'ils parlent de la communauté musulmane. Ils refusent en grande partie les adaptations liées à cette religion, alors qu'à l'exception de l'enseignant III, ils n'optaient pas fortement pour une conception assimilatrice de l'intégration. Il ressort de certains entretiens que des préjugés négatifs – ou des compréhensions négatives- sur la religion musulmane sont utilisés pour justifier ce changement de cap. Ces quelques exemples servent d'illustration à ce constat :

« Ce que j'entends beaucoup, en fait, c'est qu'il n'existe aucun pays musulman qui traite décemment ses minorités chrétiennes. Alors pourquoi, est-ce que nous, on donnerait, on devrait en faire de même ? (...) C'est ce que j'entends, mais pas ce que je pense..., moi, ce que je pense, c'est qu'en Occident, on a d'autres principes (...), ceci dit, c'est quand même une espèce d'épreuve pour la démocratie et que l'on voit surtout en France, A se demander s'il est possible d'intégrer de façon harmonieuse les minorités musulmanes dans des pays qui sont, par nature, surtout la France, qui sont laïcs »⁴⁷³.

« Je dois reconnaître, que pour le cas difficile de l'Islam, avec la question du voile à l'école, par exemple... Est-ce que le consensus est possible ? Parce que l'on a quand même entre la mentalité occidentale et la mentalité islamique des clivages importants, et je me demande s'ils peuvent se résorber »⁴⁷⁴.

« Les musulmans eux-mêmes ont en principe une mentalité, là aussi ça reste général, qui ne poussera pas forcément à la concession »⁴⁷⁵.

« C'est sur que c'est des personnes qui ont tendance à rester entre elles... Peut-être plus que les autres..., je pense que le défaut d'intégration il y a, mais il vient de la population musulmane plus que des autres (...) C'est les musulmans qui ne veulent pas rentrer, c'est pas les Suisses ou autres protestants, juifs, orthodoxes qui veulent pas les accepter »⁴⁷⁶.

« Disons que... on a l'impression, en tout cas, étant donné ce qu'on entend dans l'actualité et dans les médias... on a l'impression, effectivement que... une parti des musulmans - je dis bien une partie - ont de la peine. C'est à dire qu'ils ont de la peine, ou plutôt qu'ils ne veulent pas (...). Parce qu'ils tiennent absolument, justement à signifier par des marques extérieures, qu'ils sont différents »⁴⁷⁷.

⁴⁷³ Entretien, enseignant I, p. 3, l. 15- 25.

⁴⁷⁴ Entretien, enseignant I, p. 8, l. 9-13.

⁴⁷⁵ Entretien, enseignant I, p. 9, l. 13.15.

⁴⁷⁶ Entretien, Enseignante IV, p. 38, l. 3-9.

⁴⁷⁷ Entretien, Enseignante V, p. 52, l. 27- 37.

Les musulmans seraient ainsi non intégrables car trop différents, trop communautaristes, trop arriérés face à l'évolution occidentale. Ces préjugés justifient la fermeté à l'égard de cette religion. L'enseignante V ne remet pas en cause l'Islam en tant que tel, mais plutôt les musulmans, qui comprennent mal leur religion et peinent à s'intégrer : « *Par exemple, je peux faire un parallèle avec la religion Chrétienne ou catholique au Moyen-âge. Effectivement, nous aussi, on croyait que Dieu, et bien c'était quelqu'un qui punissait, surtout. Alors que dans le fond, et bien non. C'est peut-être le contraire. C'est surtout quelqu'un qui pardonne. Donc, s'ils comprennent mal leur religion, comme peut-être à nous, ça nous est arrivé avant, et bien forcément, il y aura des excès, puisqu'il y a des dérives* »⁴⁷⁸. Ainsi, on peut observer chez certains enseignants, qu'un rejet de l'Islam, découlant d'argumentations empruntées d'Islamophobie, implique une vision assimilatrice : les musulmans ont des valeurs totalement différentes des nôtres. Il est donc logique qu'on leur demande de s'assimiler à notre manière de voir –perçue comme plus évoluée. Ce type de raisonnement se retrouve principalement dans le discours de l'enseignant I, pour qui l'assimilation et le rejet apparaissent quasi exclusivement lorsqu'il est question de l'Islam. Un deuxième lien peut être tiré entre l'assimilation et l'Islamophobie : l'enseignant III opte de manière générale pour une vision assimilatrice de l'intégration. En parlant de l'Islam, le rejet apparaît, avec l'idée que la pratique de cette religion rend les musulmans inassimilables et donc non-intégrables.

Ce genre de préjugés est absent des entretiens passés avec les jeunes musulmans ou non musulmans. A l'exception de l'étudiante musulmane III, aucun d'entre eux n'opte fortement pour l'assimilation des populations musulmanes. L'enseignant II évite également les amalgames entre Islam et refus de la modernité, faisant une distinction entre les musulmans et « *une frange plus extrême des musulmans et des islamistes* »⁴⁷⁹.

3- Les points de conflit : existence réelle ?

Les points de conflit, relevés par le concept d'intégration du canton du Valais, ont-ils une existence réelle ou représentent-ils une réalité purement théorique ? On peut en

⁴⁷⁸ Entretien, enseignante V, p. 53, l. 23-28.

⁴⁷⁹ Entretien, enseignant II, p. 14, l. 8.

effet se demander si le Ramadan, les demandes de congés pour les fêtes religieuses, le port du voile, les demandes de dispense pour la piscine, l'organisation des cantines scolaires ou le contenu des cours posent un problème dans le cadre scolaire, ou s'il s'agit d'idées, liées au mode d'intégration choisi par les auteurs du texte cantonal, ou leurs sources. Les membres des trois groupes analysés ont ainsi été interrogés sur ces sujets de manière systématique, hormis pour le jeûne du Ramadan et pour le contenu des cours, comme il a été expliqué plus haut.

3.1. Le Ramadan

Deux enseignants se sont prononcés spontanément sur le jeûne du Ramadan, relatant leurs impressions négatives à propos de ce rituel : l'enseignant III le perçoit comme un danger potentiel - pour la sécurité sur le lieu de travail, ou tout au moins comme une perturbation pour « *le développement, le mouvement de la vie dans la communauté de tous les jours* »⁴⁸⁰ ; l'enseignante IV constate la fatigue des jeunes durant cette période et s'inquiète du repli communautaire qui serait encore plus fort durant ces moments-là : « *c'est un facteur qui va... augmenter la... l'envie de rester ensemble, pour eux !* »⁴⁸¹ Toutefois, elle n'a pas constaté, dans sa classe, de problèmes spécifiques liés à la religion⁴⁸².

Le sujet du Ramadan a été abordé avec les cinq jeunes non musulmans, ces derniers étant vraisemblablement interpellés par cette pratique, qu'ils connaissent pour la plupart par l'intermédiaire de leurs amis musulmans. Leurs idées peuvent être regroupées en trois tendances principales :

- 1- Les inquiétudes pour la santé : les étudiants non musulmans I, II, III et IV supposent, soit que le Ramadan peut poser des problèmes pour la santé de leurs camarades, soit qu'il peut induire de grandes fatigues néfastes pour la scolarité⁴⁸³.

⁴⁸⁰ Entretien enseignant III, p. 27, l. 26-28.

⁴⁸¹ Entretien enseignante IV, p. 38, l. 23-34.

⁴⁸² Entretien, enseignante IV, p. 39, l. 8-14.

⁴⁸³ Entretien, étudiant non musulman I p. 66, l. 19-20/ entretien, étudiante non musulmane II, p. 80, l. 4-16/ entretien, étudiante non musulmane III, p. 104, l. 24-27/ entretien, étudiante non musulmane IV, p. 117, l. 11-27.

- 2- L'intégration non compromise : les étudiantes III et V estiment que le jeûne ne pose pas de problème d'intégration, ce dernier touchant à la sphère privée de l'individu⁴⁸⁴.
- 3- L'adaptation de l'école : l'étudiante IV est la seule à mentionner l'idée que l'école pourrait s'adapter un peu durant cette période, en diminuant pendant un mois le nombre d'examens pour tous les étudiants. Ceci permettrait aux élèves musulmans de ne pas être pénalisés⁴⁸⁵.

Quatre des cinq étudiantes musulmanes interrogées font ou ont fait au moins une fois dans leur vie le Ramadan, et ceci même si elles ne se considèrent pas comme pratiquantes. Ainsi, l'étudiante musulmane III a jeûné suite à une discussion avec ses parents concernant les guerres, afin « *de voir comment des gens ils n'ont pas à manger* »⁴⁸⁶. Quatre tendances peuvent être relevées :

- 1- Pas de difficultés : les étudiantes musulmanes I et IV relèvent qu'elles n'ont aucune difficulté à suivre les cours et à pratiquer le Ramadan en même temps⁴⁸⁷.
- 2- La fatigue : les étudiantes III et V ont trouvé des moyens de compenser la fatigue liée au jeûne. L'étudiante III compense sans problème le manque d'attention en classe en augmentant le temps de travail à domicile⁴⁸⁸. L'étudiante V regrette que les examens d'endurance tombent souvent durant cette période. Elle coupe le jeûne, sur les conseils de sa mère, et rattrape les jours manqués par la suite⁴⁸⁹.
- 3- Les contacts : l'étudiante musulmane V explique que les relations avec ses amis ne sont en rien altérées durant cette période. Toutefois, elle précise que certains comportements changent : elle se distancie des garçons qu'elle côtoie, refusant pour un temps de leur faire la bise ; de plus, certains de ses amis plaisantent avec elle, la narguant avec leur nourriture, ce qui ne la gêne pas⁴⁹⁰.

⁴⁸⁴ Entretien, étudiante non musulmane III, p. 104, l. 30-34, entretien, étudiante non musulmane V, p. 146, l. 16-17.

⁴⁸⁵ Entretien, étudiante non-musulmane IV, p. 117, l. 11-27/ il faut préciser que cette adolescente a elle-même essayé de faire le Ramadan : « *Moi, je trouvais stupide le truc du Ramadan. Mais j'ai essayé. C'est dur, mais si on essaye de comprendre, comment y font, c'est aussi de l'intégration. D'essayer de voir comment eux y pratiquent, ou y doivent faire dans leur religion* » (page 135, l. 32-34).

⁴⁸⁶ Entretien étudiante musulmane III, p. 188, l. 31-33.

⁴⁸⁷ Entretien, étudiante musulmane I, p. 153, l. 30-31/ entretien, étudiante musulmane IV, p. 204, l. 25-31.

⁴⁸⁸ Entretien étudiante musulmane III, p. 190, l. 6-11.

⁴⁸⁹ Entretien, étudiante musulmane V, p. 237, l. 2-10.

⁴⁹⁰ Entretien étudiante musulmane V, p. 237, l. 20-29/ p. 238, l. 1-2.

Le Ramadan ne crée pas de conflits liés à l'intégration des jeunes musulmans dans le cadre scolaire. Les jeunes musulmans, et non musulmans, ne relèvent pas de problèmes relationnels liés à cette période. Les enseignants III et IV se basent plus sur des impressions que sur des constats. La fatigue et le manque d'attention sont quant à eux réels. Toutefois, les personnes concernées trouvent des solutions pour compenser cette situation, en accord avec les normes religieuses. On peut donc considérer que le Ramadan n'est pas véritablement une source de problème et qu'aucune adaptation n'est nécessaire à son bon déroulement dans le cadre scolaire. Par souci de prévention d'ordre médical, il serait judicieux que les enseignants, notamment de sport, soient attentifs à ce que les étudiants concernés ne dépassent pas leurs limites durant ce mois, et qu'ils discutent avec eux de la possibilité de rompre le jeûne lors des examens éprouvants. Il arrive en effet que certains adolescents ne soient pas au courant de cette possibilité.

3.2. Les congés

Certains étudiants musulmans de l'école demandent occasionnellement congé pour les fêtes religieuses. Ils doivent pour ce faire, adresser une demande écrite à la direction de l'école, à laquelle est joint un préavis du ou de la titulaire de classe. Ces demandes sont en principe autorisées et sont comptabilisées comme une absence⁴⁹¹. On peut avoir recours à ce procédé pour *« toute absence prévue, pour des raisons culturelles, familiales, sportives ou autres »*⁴⁹².

Les réponses des enseignants peuvent être divisées en deux catégories :

1- Le refus : les enseignants I et V estiment que les demandes de congé doivent être refusées. La justification de ce choix découle d'une argumentation assimilationniste⁴⁹³, comme on peut le constater ici : *« elle (la demande de congé) me paraît pas très pertinente, parce que l'on est dans un pays catholique : le Valais. On a congé à l'Immaculée Conception, et la Fête-Dieu, oserait-on, si on travaillait dans un pays musulman, demander congé pour ces dates-là ? Cela m'étonnerait. Le congé me paraît..., difficilement défendable »*⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Les étudiants ne doivent pas dépasser 6 absences par semestre, les absences pour maladies sont également comptabilisées.

⁴⁹² Règlement interne de L'ESC-ECG-EPP de Sion (école qui a servi de terrain à l'enquête), p. 8.

⁴⁹³ Entretien, enseignante V, p. 56, l. 15-27.

⁴⁹⁴ Entretien enseignant I, p. 6, l. 16-19.

2- Le compromis : les enseignants II, III et IV⁴⁹⁵ estiment que l'on peut prendre en compte la demande, si elle n'est pas excessive : *« je pense qu'on pourrait entrer en matière, mais il y a un programme et des jours de classe obligatoires. Il ne faut pas que cela dépasse certaines limites, mais s'il y a vraiment une fête importante, qui a vraiment un sens profond pour l'élève, là on pourrait, pas... pas une semaine, mais un jour, donner de temps en temps, pourquoi pas »*⁴⁹⁶. L'enseignant III estime toutefois que faire une demande de ce type, qui peut être occasionnellement autorisée, est une preuve de mauvaise intégration⁴⁹⁷.

Les étudiants non musulmans ont des opinions qui peuvent être regroupées selon trois tendances :

1- Le refus : seule l'étudiante non musulmane III opte pour le refus. Si elle défend, tout au long de son entretien, une vision de privatisation, sa justification est ici assimilationniste⁴⁹⁸.

2- Le compromis : les étudiants non musulmans I, II et V pensent qu'il est normal d'accorder des congés si c'est vraiment important pour l'élève⁴⁹⁹. L'interculturalité est majoritaire chez les étudiants non musulmans.

3- *Le melting-pot* : l'étudiante V considère qu'il faudrait remanier le calendrier officiel des congés, pour y inclure les fêtes les plus importantes des religions minoritaires⁵⁰⁰. Elle penche donc ici pour une vision transculturelle.

Seul une étudiante musulmane, sur les cinq interrogées, envisageait au moment de l'entretien, de faire une demande pour un congé. Les quatre autres ne désiraient pas le faire, pour diverses raisons : la famille n'est pas pratiquante ; comme les parents ne peuvent pas avoir congé ces jours-là, la fête perd son sens ; l'absence de désir d'assister aux fêtes,... Trois tendances ressortent de ces entretiens :

1- Le refus : l'étudiante musulmane II estime que les fêtes peuvent être célébrées le soir, après l'école⁵⁰¹.

⁴⁹⁵ Entretien, enseignant III, p. 27, l. 18-19/ entretien, enseignante IV, p. 40, l. 2-7.

⁴⁹⁶ Entretien, enseignant II, p. 16, l. 4-11.

⁴⁹⁷ Entretien, enseignant III, p. 27, l. 18-19.

⁴⁹⁸ Entretien étudiante non musulmane III, p. 96, l. 13-16.

⁴⁹⁹ Entretien, étudiant non musulman I, p. 64, l. 27-28/ entretien, étudiant non musulman II, p. 76, l. 14-31/ Entretien, étudiant non musulman V, p. 143, l. 5-11.

⁵⁰⁰ Entretien étudiante non musulmane IV, p. 113, l. 5-26.

⁵⁰¹ Entretien, étudiante musulmane II, p. 167, l. 7-10.

2- Le compromis : les étudiantes III, IV et V pensent que les demandes doivent être accordées au cas par cas⁵⁰².

3- Le congé comme un dû : l'étudiante musulmane I, la seule pensant faire une demande de congé, estime qu'il est tout à fait normal que ces demandes soient accordées⁵⁰³.

Les demandes effectives de congé sont traitées par l'école, dans le calme, sans tension. Si les opinions divergent, une large majorité des interlocuteurs, 11 sur 15, estiment qu'il est préférable de négocier, car manquer un ou deux jours n'entrave pas la bonne marche de la scolarité ni pour les jeunes concernés, ni pour leurs camarades.

3.3. Le voile

Il y a, depuis quelques années, entre une et trois jeunes filles musulmanes voilées dans l'école étudiée. Le règlement interne de l'école contient un article concernant les tenues vestimentaires non autorisées : *« les élèves ayant une tenue minimaliste, voire indécente, ou portant un vêtement bafouant la morale et les croyances religieuses, ou encore véhiculant des images et des messages de violence évidente seront renvoyés à leur domicile pour changer de tenue »*⁵⁰⁴. Le voile, qui ne correspond à aucune des caractéristiques mentionnées, est autorisé.

Sur les cinq enseignants, deux ont déjà eu parmi leurs élèves une ou plusieurs filles voilées. Il s'agit de l'enseignant II et de l'enseignante V. Trois tendances se profilent dans l'analyse des opinions des enseignants sur la question :

- 1- Le voile est synonyme de non intégration : les enseignants I, III et V pensent que le voile est une marque de mauvaise intégration.⁵⁰⁵ On trouvera ainsi ce type d'argumentation : *« je cite une ministre française très connue, qui a dit : "on a accepté le port du voile tout en croyant que c'était bien pour les femmes de ne pas les brusquer, de ne pas les obliger à assimiler automatiquement les traditions occidentales. Mais, à la longue, on s'est rendu compte qu'en fait, elles avaient simplement transposé des traditions qu'elles avaient chez elles, à*

⁵⁰² Entretien, étudiante musulmane III, p. 187, l. 1-10/ entretien, étudiante musulmane IV, p. 209, l. 6-12/ entretien, étudiante musulmane V, p. 234, l. 12-16.

⁵⁰³ Entretien musulmane I, p. 156, l. 1-3.

⁵⁰⁴ Règlement interne de l'ESC-ECG-EPP de Sion, p. 20.

l'Occident". Et ça, c'est très mauvais pour la culture et pour l'intégration, parce qu'en fait, on a accepté un calque de leur société dans l'Occident et avec tout ce qui s'en suit comme conséquences »⁵⁰⁶ ; ou encore « le voile, dans la religion musulmane est censé l'isoler, la protéger du regard et du toucher des autres »⁵⁰⁷. De plus, ces trois enseignants considèrent que le voile découle d'une obligation familiale et non d'un choix personnel. Ainsi, l'enseignante IV explique : « j'ai quand même un peu de peine à croire que ça soit vraiment propre, extrêmement profond et qu'elles veuillent absolument montrer ainsi leur foi. J'ai quand même l'impression qu'il y a une éducation à ça. Alors, à mon avis, celles qui le portent sont forcées de le porter par une éducation ; par, entre guillemets, un lavage de cerveau depuis tout petit »⁵⁰⁸.

- 2- Refus, sans lien avec l'intégration : l'enseignante V, qui a dans sa classe une étudiante musulmane voilée, qu'elle considère comme bien intégrée⁵⁰⁹ pense qu'il vaudrait mieux que les filles musulmanes s'abstiennent de porter le foulard.⁵¹⁰
- 3- L'acceptation : l'enseignant II a eu à plusieurs reprises des étudiantes voilées. Elles étaient selon lui, bien intégrées⁵¹¹. Le voile ne pose pas de problèmes pour lui : « je pense, qu'en tant que croyant, c'est adopter les signes de sa religion, comme de porter la croix pour un catholique. Ça relève plutôt de la sphère privée. Ça entraîne rien »⁵¹².

La tendance s'inverse pour les étudiants, pour qui les avis sur le voile peuvent être divisés en deux catégories :

- 1- Le refus, sans lien avec l'intégration : l'adolescente non musulmane III pense que l'on peut très bien porter le voile et être intégrée. Elle a d'ailleurs une connaissance qui a choisi de le porter et qui n'a pas de problème d'intégration : « ben, d'un côté, elle n'a pas peur de ce qu'elle est. Enfin, de sa religion. Elle a pas peur de montrer que... elle est musulmane. Et puis que les autres ils

⁵⁰⁵ Entretien, enseignant I, p. 5, l. 10-14/ p. 5, l. 19-22/ Entretien, enseignant III, p. 24, l. 31-34/ p. 25, l. 1-4/ l. 8-12/ Entretien, enseignante 5, p. 41, l. 28-32.

⁵⁰⁶ Entretien, enseignant III, p. 24- 25, l. 31-34 et l. 1-4.

⁵⁰⁷ Entretien, enseignant I, p. 5, l. 19-20.

⁵⁰⁸ Entretien, enseignante IV, p. 41, l. 28-32.

⁵⁰⁹ Entretien, enseignante V, p. 55, l. 4-8.

⁵¹⁰ Entretien, enseignante V, p. 52, l. 16-20.

⁵¹¹ Entretien, enseignant II, p. 15, l. 1-3 et l. 18-20.

⁵¹² Entretien, enseignant II p. 15, l. 15-17.

l'acceptent même si elle met son voile. Donc, elle est déjà bien intégrée pour que les autres ils l'acceptent. Parce que moi, je l'ai connue quand elle n'avait pas encore son voile. Mais après, quand elle l'a mis, ça n'a rien changé pour les autres. Enfin...elle était toujours autant bien intégrée qu'avant »⁵¹³. Toutefois, elle préférerait que le voile soit interdit à l'école, et non dans la rue, sans savoir très bien expliquer pourquoi. Elle semble, dans ses propos, répéter un discours entendu : « ben, là, en fait, je sais pas trop. Parce que l'on est quand même... ici, on dit... "c'est chez nous" (...) Moi je dirai qu'elle devrait l'enl... en fait ça va pas, parce que je trouve que c'est bien qu'elle le mette, mais..., je trouve que c'est pas très bien à l'école. Alors ça va pas très bien »⁵¹⁴.

- 2- L'acceptation : les étudiants I, II, IV et V pensent qu'il faut accepter le port du foulard en classe, ce dernier ne gênant en rien l'intégration⁵¹⁵. Les étudiants I, II et V connaissent des jeunes filles portant le foulard, qui sont bien intégrées⁵¹⁶. L'étudiante IV trouve toutefois que c'est un peu ridicule de cacher leurs beaux cheveux⁵¹⁷.

Toutes les étudiantes musulmanes trouvent que le voile peut être accepté en classe. Toutefois, certaines nuances apparaissent :

- 1- L'exception : la jeune fille musulmane III souhaiterait dans l'idéal, que le voile soit interdit même s'il ne gêne en rien l'intégration. Toutefois elle nuance son propos en souhaitant qu'il soit autorisé au cas par cas, seulement lorsqu'il est très important pour la fille concernée⁵¹⁸.
- 2- L'acceptation : les filles musulmanes II et IV estiment qu'il est juste d'autoriser le port du foulard en classe. Personne ne le porte dans leurs familles respectives. L'étudiante II est en classe avec une autre musulmane, qui elle porte le foulard, et qui est, selon ses propos bien intégrée⁵¹⁹.

⁵¹³ Entretien, étudiante non musulmane III, p. 94, l. 15-20.

⁵¹⁴ Entretien, étudiante non musulmane III, p. 94, l. 28-32.

⁵¹⁵ Entretien, étudiant non musulman I, p. 63, l. 12-15/ entretien, étudiante non musulmane II, p. 75, l. 33/ entretien, étudiante non musulmane IV, p. 119, l. 12-16/ entretien, étudiante non musulmane V, p. 141, l. 21-25 et p. 142, l. 7-12.

⁵¹⁶ Entretien étudiant non musulman I, p. 64, l. 7/ entretien, étudiante non musulmane IV, p. 74, l. 9-13/entretien, étudiante non musulmane V, p. 140, l. 5-6.

⁵¹⁷ Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 111, l. 23-25.

⁵¹⁸ Entretien, élève musulmane III, p. 184, l. 1-29.

⁵¹⁹ Entretien, étudiante musulmane II, p. 164, l. 22-24/ Entretien, étudiante musulmane IV, p. 206, l. 10-11/ p. 208, l. 5-7.

3- Acceptation et implication : les étudiantes I et V estiment qu'il est normal d'autoriser le port du voile. Elles se sentent personnellement impliquées dans le sujet, l'étudiante I envisageant de porter un jour le foulard : *« je le porte pas, parce que... je sais pas pourquoi ?... en fait, c'est vis-à-vis du regard des gens, comment ils prennent. Eux, ils vont croire que... je serais obligée de le mettre, mais c'est pas vrai. Ma mère, mon père, ils ne m'obligeraient jamais à le mettre »*⁵²⁰. L'étudiante V le porte depuis quelques années déjà. Celle-ci ne connaissait pas bien les raisons religieuses liées à ce signe ostentatoire jusqu'à ce que des amis non musulmans lui en expliquent certains aspects⁵²¹. Elle n'a pas été obligée de le porter, mais fortement incitée, suite à des pressions faites sur ses parents par une amie de la famille⁵²². Elle se sent bien intégrée avec ses amis, qui ne sont pas musulmans : *« c'est pas parce qu'on a le voile qu'on ne veut pas s'intégrer ! Avant, j'avais pas le voile, j'étais intégrée. Maintenant j'ai le voile... Pourquoi je devrai plus être intégrée ? »*⁵²³. Toutefois, affronter les regards n'est pas toujours facile. Elle explique ainsi qu'elle a une hantise de se promener seule en ville⁵²⁴. Une institutrice l'a fortement aidée à se sentir à l'aise avec le voile : *« moi, j'avais un peu honte, quand j'ai mis le voile. Je me disais : "mais mes amis vont pas m'aimer, tout ça. Ils vont voir la différence"(...) C'était en plein mois de mai, moi j'avais mis le voile. J'avais pris la grosse veste, avec le capuchon. Je le gardais en classe pour cacher tout ça... et la prof, elle m'a pris dans un coin à un moment, et a fait « il n'y a pas de différence » (...). Alors elle m'a dit : "c'est bien d'avoir plusieurs cultures dans une région" »*⁵²⁵.

Le port du voile peut devenir conflictuel si on dramatise la question. Il faut relever toutefois que toutes les personnes confrontées à des jeunes filles voilées, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'étudiants, considèrent que le foulard n'entrave pas l'intégration. Le conflit potentiel ne se pose donc pas en terme d'intégration effective, mais au niveau théorique. En effet, il semble difficile d'accepter le port du foulard si on tend vers des

⁵²⁰ Entretien, étudiante musulmane I, p. 154, l. 19-22.

⁵²¹ Entretien, étudiante musulmane V, p. 230, l. 30-34.

⁵²² Entretien, étudiante musulmane V, p. 231, l. 14-20.

⁵²³ Entretien étudiante musulmane V, p. 232, l. 25-30.

⁵²⁴ Entretien étudiante musulmane V, p. 207, l. 17-18.

⁵²⁵ Entretien étudiante musulmane V, p. 239, l. 3-12.

opinions assimilationnistes, de privatisation ou de rejet. Si l'étudiante musulmane I nous rappelle que certaines jeunes filles souhaitent porter le foulard, reste le cas difficile et réel des adolescentes qui n'en ont pas le choix. Cet argument est systématiquement avancé lorsque l'on veut justifier une interdiction. L'entretien avec l'étudiante V, qui n'a pas vraiment souhaité d'elle-même porter le foulard, montre que son bien-être passe par l'acceptation de sa différence. En se sentant entourée et à l'aise, elle dépasse ses peurs et évite le repli sur elle-même. L'anomie, ou le rejet par sa communauté, ne pourrait pas être exclu en cas d'interdiction totale.

3.4. Les cantines scolaires

L'école étudiée a un foyer qui reçoit les étudiants qui le désirent pour le repas de midi. Le menu de chaque jour est affiché en début de semaine. Les jeunes peuvent donc, au cas par cas, prévoir une autre solution. Il fonctionne indépendamment de la direction de l'école.

Les opinions des enseignants se regroupent en deux tendances : le refus d'adaptation et les aménagements partiels. Seul l'enseignant I signale avoir du avertir une fois la cantine scolaire de la présence d'un musulman, afin que ses menus soient adaptés⁵²⁶.

- 1- Le refus d'adaptation : l'enseignante V estime que les individus doivent s'adapter à ce que leur sert la cantine, choisissant dans ce qui est proposé de ne manger que ce qu'ils aiment. Il n'y a donc pas d'adaptations à faire⁵²⁷.
- 2- Les aménagements partiels : les enseignants II, III et IV pensent que dans certaines circonstances, ou certaines conditions, des aménagements peuvent être faits. Pour l'enseignant I, cela dépendra du nombre de jeunes musulmans présents dans l'école ; un nombre restreint n'impliquerait aucune modification⁵²⁸. L'enseignant III accepterait que des aménagements soient prévus, *« pourvu que ça n'apporte pas de modifications majeures. Par exemple, comme monter un rideau pour cacher la vue des élèves qui mangent certains repas : ça serait quelque chose de très perturbateur. Par contre, si dans l'assiette, il y a de l'agneau plutôt que du boeuf, plutôt que du porc, ça amène*

⁵²⁶ Entretien, enseignant I, p. 4, l. 9-10.

⁵²⁷ Entretien, enseignante V, p. 58, l. 12.

⁵²⁸ Entretien, enseignant II, p. 16-17, l. 32-34 et l. 1-7.

pas grand chose comme différence»⁵²⁹. Il pense que faire venir de la viande *Kasher* serait superflu⁵³⁰. L'enseignante IV trouve normal que des aménagements soient faits, à condition que les élèves concernés payent pour les dépenses supplémentaires⁵³¹.

On trouve des tendances quasi similaires chez les jeunes non musulmans :

- 1- Le refus d'adaptation : seule l'étudiante non musulmane III estime que c'est aux jeunes de s'adapter à ce que la cantine propose⁵³².
- 2- Les aménagements partiels : les jeunes I, II, IV et V estiment que des aménagements peuvent être faits. L'adolescent I pense toutefois qu'ils doivent avoir lieu si le nombre de musulmans est élevé. Les étudiants II, IV et V proposent des solutions, qui leur paraissent simples. L'étudiante II, pense qu'il faudrait soit faire deux menus, soit autoriser les jeunes musulmans à prendre un pique nique les jours où le porc est à la carte⁵³³. L'étudiante IV imagine un self-service : « *Dans les self-service (...), les musulmans, ils ne vont pas prendre ce qui est interdit dans leur religion et les hindous la même chose, par exemple. Ils prendront des pâtes ou avec du poisson ou des trucs comme ça. Il faudrait pas leur imposer " Ah ! Le menu, c'est de l'émincé de porc ! Ah ! Les musulmans ils ne peuvent pas manger, alors ils ne vont pas !" (...) Il y a toujours tout qui est compliqué, mais si on a de la volonté, c'est bon !* »⁵³⁴. L'étudiante V pense quant à elle qu'il faudrait compléter le repas lorsque ça ne convient pas, pour cause de religion, mais également pour les végétariens. Elle estime que chacun a droit à avoir un repas complet⁵³⁵.

Seule l'étudiante musulmane V mange parfois dans une cantine scolaire. Les quatre autres rentrent chez elles ou mangent parfois en ville.

⁵²⁹ Entretien, enseignant III, p. 31-32, l. 33-34 et l. 1-4.

⁵³⁰ Entretien, enseignant III, p. 31, l. 32. Notons que s'il utilise le terme *kasher*, lié à la communauté juive, la viande conforme aux prescriptions coraniques se nomme « *hallal* ». La viande *kasher* peut toutefois être consommée par les musulmans, le procédé étant identique.

⁵³¹ Entretien, enseignante IV, p. 45, l. 21-25.

⁵³² Entretien, étudiante non musulmane III, p. 98, l. 7-12.

⁵³³ Entretien, étudiante non musulmane II, p. 79, l. 14-24.

⁵³⁴ Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 123, l. 3-15.

⁵³⁵ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 144, l. 6-18.

- 1- Le refus d'adaptation : deux jeunes filles, les étudiantes musulmanes I et IV, considèrent que c'est aux musulmans de s'adapter, soit en triant la nourriture proposée, soit en mangeant en ville.
- 2- Les aménagements partiels : les étudiantes II, III et V pensent qu'il mieux que les cantines s'adaptent, en laissant par exemple deux choix de viande, comme le suggère l'étudiante III⁵³⁶. La responsable de la cantine où mange parfois l'étudiante V lui fait un sandwich ou un autre complément lorsqu'il y a du porc⁵³⁷.

Il y a, à nouveau 11 personnes sur 15 qui ne considèrent pas les aménagements dans les cantines comme un point conflictuel. Les solutions peu encombrantes envisagées permettraient aux jeunes musulmans de se nourrir de manière complète- ce qui est important à cet âge, surtout lors des périodes scolaires chargées en examens ou en activités sportives - tout en leur permettant de rester, lors de la pause de midi, avec leurs camarades non musulmans qui mangent à la cantine. C'est en effet en dehors du temps de cours que se tissent en général les amitiés, synonymes, pour la plupart des jeunes, de bonne intégration.

3.5. Le cours de natation

Les demandes de dispense du cours de natation pour raison religieuse sont rares dans l'école. Les enseignants de gymnastique ont trouvé une solution : les jeunes concernés suivent un cours de sport avec une autre classe de l'école, ayant cette discipline au même moment. Il s'agit de quelques heures par année, la natation n'étant qu'un élément du cours de gymnastique. Ils considèrent donc qu'il n'y a, en tout cas pour l'instant, aucun problème lié à ces situations. Quelle que soit l'origine des étudiants, les demandes de dispense agrémentées d'un certificat médical sont plus fréquentes.

Les questions sur la participation au cours de natation ont souvent rendu mal à l'aise les locuteurs, qui ont eu parfois de la difficulté à donner une réponse définitive et claire.

⁵³⁶ Entretien, étudiante musulmane I, p. 168, l. 14-12/ Entretien, étudiante musulmane V, p. 191, l. 10-12/ p. 236, l. 6-8.

⁵³⁷ Entretien, étudiante musulmane V, p. 236, l. 6-8.

Beaucoup de silences ont rythmé les interventions sur le sujet. Toutefois, deux tendances ressortent chez les enseignants :

- 1- Le refus : les enseignants I, III et V pensent qu'il ne faut pas transiger sur les cours de natation⁵³⁸. Voici quelques arguments avancés : « *La question est difficile, je dirai que là encore, une école est quand même un lieu où les différences religieuses et sociales ont tendance à s'aplanir et disparaître* »⁵³⁹ ; « *là, le foulard devient malsain* »⁵⁴⁰, ou : « *Ca fait partie des éléments d'une communauté, d'un groupe laïc, (...), il n'y a pas vraiment atteinte à la personne ; elles doivent surmonter une certaine gêne initiale, mais bon, de là à dire de ne pas aller à la piscine, c'est... aller contre les habitudes d'une communauté, contre les habitudes d'une civilisation qui nous a accueillis. On a des points différents, ben dès qu'on ... rentre dans une nouvelle communauté, on n'essaye pas de trouver tous les prétextes pour ne pas aller dans la direction de cette société* »⁵⁴¹, comme l'affirme l'enseignant III, qui pense d'ailleurs que la Suisse « *un peu grosse* », qui se sent mal devant sa copine bien faite doit également faire le pas, le cours de natation étant une sorte de « *rite de passage de la société* »⁵⁴².
- 2- L'octroi de dispenses : les enseignants II et IV accorderaient la dispense. L'enseignant II estime que ce cours touche au corps et à la pudeur, ce qui peut heurter les sentiments des jeunes⁵⁴³ ; l'enseignante IV pense qu'il faut élargir la possibilité de dispenses également à la jeune fille non musulmane complexée⁵⁴⁴.

Tous les jeunes non musulmans estiment qu'il vaut mieux accepter les dispenses. Ils proposent diverses solutions : partager la classe en deux groupes non mixtes⁵⁴⁵, organiser de l'étude en classe durant les heures de piscine, intégrer les jeunes concernés

⁵³⁸ Entretien, enseignant I, p. 7, l. 1-5/ entretien, enseignant III, p. 30, l. 1-3/ entretien, enseignante V, p. 57, l. 7-24.

⁵³⁹ Entretien, enseignant I, p. 7, l. 1-2.

⁵⁴⁰ Entretien, enseignant V, p. 57, l. 8.

⁵⁴¹ Entretien, enseignant III, p. 29-30, l. 33-34 et l. 10-15.

⁵⁴² Entretien, enseignant III, p. 30, l. 1-3.

⁵⁴³ Entretien, enseignant II, p. 16, l. 17-21.

⁵⁴⁴ Entretien, enseignante IV, p. 43, l. 28-34.

⁵⁴⁵ Entretien, étudiant non musulman I, p. 65, l. 9-28 ; il revient toutefois sur cette proposition, en estimant qu'elle est trop compliquée et non appropriée.

au cours de gym d'une autre classe, les faire courir autour du bassin⁵⁴⁶. L'étudiante V explique, par exemple que, « *de toute façon, la personne se sentira mal à l'aise, donc elle pourra pas... elle pourra pas voir les choses bien. Et puis ça va pas changer ses études ou quoi que ce soit, si elle va pas au cours de natation* »⁵⁴⁷.

Aucune étudiante musulmane n'a fait de demande de dispense concernant les cours de natation. Quatre sur cinq trouvent que les dispenses sont une bonne solution :

- 1- Le refus : la seule musulmane qui opte pour le refus de dispense est l'étudiante V, la seule à porter le foulard : « *on fait des activités mixtes. Ca apporte beaucoup de choses... C'est pas bien d'avoir un groupe de filles qui vont à la piscine, après un groupe de garçons qui vont à la piscine... En tout cas, moi, j'aimerais pas* »⁵⁴⁸. Elle ne fait toutefois pas le cours de natation pour des raisons médicales. Sa sœur suit ces cours en se revêtant d'une tenue de plongée⁵⁴⁹.
- 2- L'octroi de dispenses: les quatre autres étudiantes musulmanes accorderaient ces dispenses⁵⁵⁰, de manière mitigée pour l'adolescente III, qui ne le ferait que pour des jeunes filles très pratiquantes.

La question du cours de natation touche à une corde sensible de l'adolescence : la pudeur et le rapport à la nudité. Un certain nombre de jeunes filles non musulmanes se font dispenser grâce à un certificat médical. L'éducation religieuse - ou parfois culturelle, ajoute à la gêne naturelle une idée de morale et d'honneur. En effet, la norme culturelle et religieuse de la nudité n'est pas la même pour tous. Obliger la jeune fille musulmane ou le jeune garçon musulman à participer au cours de natation peut non seulement heurter leur sensibilité, mais aussi les pousser à renier les valeurs familiales, en bravant un interdit. Ce conflit de loyauté se fera certainement sans peine chez certains : en effet n'est-il pas propre à l'adolescence de marquer son indépendance ? Pour d'autres, le risque d'anomie ou de cloisonnement communautaire n'est pas à exclure. Dès lors peut-on parler d'un conflit du cours de natation ? La rareté des

⁵⁴⁶ Entretien, étudiante non musulmane II, p. 77, l. 5-12/ entretien, étudiante non musulmane III p. 96, l. 31-34/ entretien, étudiante non musulmane IV, p. 121, l. 1-33/ entretien, étudiante non musulmane V, p. 143, l. 26.

⁵⁴⁷ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 143, l. 19-26.

⁵⁴⁸ Entretien, étudiante musulmane V, p. 235, l. 12-15.

⁵⁴⁹ Entretien, étudiante musulmane V, p. 235, l. 2-3.

demandes prouve en tout cas qu'il s'agit d'exceptions et non d'une menace pour l'intégrité du système scolaire. Le dialogue semble être nécessaire, afin de trouver ensemble les solutions les plus adéquates. Il est important de se positionner quant à ce qui est négociable ou non. On peut en effet penser, comme l'enseignant III, que participer à un cours de natation est un rite de passage, ce qui sous-entend que celui qui n'y participe pas manque une étape. On peut toutefois s'interroger sur la valeur de cette étape : est-elle la même pour l'individu bien dans son corps, que pour ceux qui souffrent de complexes, ou qui ont élevé la pudeur à un autre niveau ?

3.6. Le contenu des cours

Ce sujet, qui n'a pas été traité systématiquement, a été abordé par deux enseignants, et par trois étudiantes, dont deux musulmanes.

L'enseignant III trouve inimaginable que des élèves, ou des parents, s'opposent aux choix d'un professeur, quant à la matière à enseigner⁵⁵¹. L'enseignante IV s'indigne aussi de ce genre de situation, qu'elle a d'ailleurs vécu. Toutefois, ce cas n'impliquait pas de musulmans, mais un collègue chrétien et valaisan : « *par rapport à mes cours, c'était sur l'évolution, l'homme qui descend du singe (...) alors l'intégration n'est pas toujours là où on croit !* »⁵⁵². L'étudiante non musulmane IV pense que ce serait un peu forcé de mettre la religion en avant pour ne pas lire un livre, par exemple. Les musulmanes III et V expliquent spontanément qu'elles ont toujours suivi tous les cours, même ceux de religion à l'école primaire, ce qu'elles trouvent normal⁵⁵³.

Le directeur de l'école, monsieur André Seppey⁵⁵⁴, affirme qu'il n'a jamais dû intervenir dans un conflit opposant étudiants musulmans et enseignants concernant le contenu des cours. Cet élément est toutefois relevé, dans le concept d'intégration, comme point de tension ou de conflit lié aux nouvelles religions à intégrer. Il est vrai que ces tensions peuvent apparaître, mais il semble peu probable qu'elles prennent de

⁵⁵⁰ Entretien, étudiante musulmane I, p. 156, l. 33-35/ entretien, étudiante musulmane II, p. 192, l. 1-10/ Entretien, étudiante musulmane IV, p. 209, l. 28.

⁵⁵¹ Entretien enseignant III, p. 30, l. 30-31.

⁵⁵² Entretien, enseignante IV, p. 44, l. 24-27.

⁵⁵³ Entretien, étudiante musulmane III, p. 192, l. 19-23/ Entretien, étudiante musulmane V, p. 234, l. 19.

⁵⁵⁴ Monsieur Seppey m'a indiqué ces éléments lors d'un entretien non enregistré.

l'ampleur. Il ne s'agit donc pas d'une entrave réelle à l'intégration de la communauté musulmane, mais de potentiels conflits individuels, à régler au cas par cas.

3.7. L'interconnaissance comme solution aux conflits

Chacun des points abordés dans les entretiens montre que ces éléments ne sont conflictuels que pour une minorité des personnes interrogées. Les conflits ne sont donc perçus qu'en fonction du type d'intégration pour lequel on opte, ou de l'image que l'on se fait de la religion. Une meilleure interconnaissance peut atténuer les peurs ou les mésententes. Les jeunes sont, de manière générale, plus enclins à aménager l'espace scolaire pour mieux accueillir la population musulmane, avec ses différences. Les points de conflit déterminés par le concept d'intégration ne concernent pour l'essentiel qu'une petite partie de la population musulmane et sont liés à certains modèles d'intégration. En admettant que la différence ait sa place dans notre société, des solutions simples peuvent être trouvées. Le dialogue aide ainsi à s'accorder sur des compromis.

4. Points d'accrochages

Les entretiens révèlent qu'il existe d'autres points d'accrochages, entravant l'intégration des populations musulmanes. Ces derniers demanderont certainement des efforts mutuels plus importants.

4.1. La tendance au communautarisme

Cinq personnes font un constat, ou donnent leur impression : la communauté musulmane a une tendance au repli communautaire.

4.1.1. Dans le cadre scolaire

L'enseignante IV remarque que, dans les couloirs, les jeunes musulmans restent passablement entre eux, et se mélangent peu à d'autres groupes. Elle précise toutefois qu'elle ne connaît pas personnellement les jeunes dont elle parle et qu'elle « déduit »

d'où ils viennent⁵⁵⁵. L'étudiante non musulmane III et l'étudiante musulmane III⁵⁵⁶ relèvent que dans leur classe, les musulmans restent fortement regroupés : *« On voit qu'ils sont un petit peu en groupe. Un petit peu de leur côté. Mais ils parlent toujours avec les autres. Mais quand même, en général, ils sont vraiment ensemble »*⁵⁵⁷. Ce constat ne touche toutefois pas les autres classes concernées par cette enquête.

4.1.2. En lien avec les générations

Les étudiantes musulmanes I, III et IV pensent que la communauté musulmane en Valais a peu de contacts avec les autochtones⁵⁵⁸. Toutefois les étudiantes III et IV précisent que ce cloisonnement concerne essentiellement les adultes de la première génération : *« arrivé à l'âge adulte, je pense 18 ou 20 ans, je pense que c'est difficile à s'intégrer, parce qu'on a déjà... un état d'esprit. On a déjà nos lois, nos convictions personnelles. Et puis c'est pas autrement »*⁵⁵⁹. Elle précise que ses propres parents ont plus de peine à s'intégrer qu'elle, du fait de la langue qu'ils ont de la peine à apprendre et des difficultés liées au monde du travail⁵⁶⁰. L'étudiante V raconte : *« je dis ça parce qu'une fois par mois, je vais à la mosquée, déjà pour ma langue et pour ma religion. Et ils sont toujours là : "ils faut pas se mêler aux...", et "tu traînes pas beaucoup avec tes amis musulmans, c'est pas bien, ça ! Tu vas laisser tomber ta religion". J'ai jamais laissé tomber ma religion parce que je n'avais pas d'amis musulmans (...) Ceux qui pratiquent comme mes profs, ils ne supportent pas que je traîne trop avec des non musulmans. Ils sont toujours là, en train de faire des commentaires à ma mère »*⁵⁶¹. Elle précise qu'elle n'entend pas du tout ce genre de discours chez les jeunes musulmans qui ont fait leurs classes ici. Elle pense donc que ce repli provient du fait que la première génération ne connaît pas beaucoup la population suisse⁵⁶².

⁵⁵⁵ Entretien enseignante IV, p. 38, l. 16-18.

⁵⁵⁶ Entretien, étudiante musulmane III, p. 182, l. 13-20.

⁵⁵⁷ Entretien, étudiante non musulmane III, p. 93, l. 8-10 / Connaissant cette classe, il me semble que ces propos soit en partie justifié. Un sous-groupe existe, mais quelques non musulmans y sont inclus.

⁵⁵⁸ Entretien, étudiante musulmane I, p. 152, l. 24-29/ entretien, étudiante musulmane III, p. 177, l. 15-23/ entretien, étudiante musulmane IV, p. 228, l. 22-28.

⁵⁵⁹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 178, l. 4-6.

⁵⁶⁰ Entretien, étudiante musulmane III, p. 175- 176, l. 30-33 et l. 3-5.

⁵⁶¹ Entretien, étudiante musulmane V, p. 228, l. 22-28.

⁵⁶² Entretien, étudiante musulmane III, p. 175- 176, l. 30-33 et l. 3-5.

4.2. L'incivilité et la violence

4.2.1. Les constats

Quatre personnes mentionnent qu'il y a souvent des problèmes de violence, d'incivilité ou de non-respect des lois de la part des jeunes musulmans, originaires essentiellement de la région des Balkans. Il s'agit de l'enseignante IV, des étudiantes non musulmanes II et III, et de l'étudiante musulmane IV⁵⁶³. Cette dernière explique : « *les musulmans balkaniques sont tout le temps en train de chercher des bagarres et tout. Ils sont... ils y croient et tout, alors les gens commencent à en avoir marre. Ils veulent pas avoir des amis ou des copines albanais. Moi je suis albanaise* »⁵⁶⁴. L'étudiante non musulmane III, relève que certains musulmans de sa classe « *cherchent un peu trop les ennuis. Enfin... ils aiment bien embêter les autres... se montrer les plus forts (...) On a pas le droit de leur parler. Si on les regarde d'une certaine façon, ils font "qu'est-ce que tu me regardes comme ça ?" C'est comme ça quoi !* »⁵⁶⁵.

4.2.2. Essai d'explication

Il n'y a pas de lien direct entre ce constat et la religion en tant que telle, mais les faits peuvent entraver fortement l'image que la population valaisanne a des musulmans et des ressortissants de l'ex-Yougoslavie. Ce travail ne permet pas de déterminer les causes ou la teneur réelle de ce phénomène, mais on peut toutefois émettre quelques hypothèses : un repli communautaire peut être vécu en cas d'anomie. En effet, les jeunes en transition, qui ne se sentent pas bien intégrés par la communauté d'accueil, tout en étant en rupture avec leur culture initiale, sont en perte totale de repères identitaires. Ils n'ont plus de cadre normatif auquel ils pourraient se référer. Un regroupement, en bande ou en clan, peut ainsi avoir lieu, déviant parfois vers un rejet de l'autre et une tendance aux comportements délictueux. Ceci explique entre autres des réactions d'auto-défense, comme le montre le deuxième exemple cité. Il semble que ces jeunes se sentent parfois

⁵⁶² Entretien, étudiante musulmane V, p. 229, l. 21-24.

⁵⁶³ Entretien, enseignante IV, p. 48, l. 20-26/ entretien, étudiante non musulmane II, p. 88, l. 6-29/ entretien, étudiante non musulmane III, p. 92-93, l. 29- 34 et l. 3-4/ entretien, étudiante musulmane IV, p. 202, l. 19-21.

⁵⁶⁴ Entretien, étudiante musulmane IV, p. 202, l. 19-21.

⁵⁶⁵ Entretien, étudiante non musulmane III, p. 92-93, l. 29-34 et l. 3-4.

agressés sans que ce soit le cas. Ils se mettent ainsi rapidement en position défensive. Ce genre de cas peut être observé occasionnellement en classe, où pour certains, une petite remarque est vécue comme une persécution. La situation économique de la famille et le vécu dans un contexte de violence (guerre) peuvent également être des pistes de réflexion pour mieux comprendre le phénomène.

4.3. Le rejet de la part des Suisses

L'analyse des entretiens des enseignants avait démontré qu'il existe des tensions liées à la population musulmane. Ces crispations, teintées parfois d'islamophobie inconsciente, peuvent ne pas aider à l'intégration de ces populations.

4.3.1. Le rejet dû à la nationalité

Cinq étudiantes ont remarqué qu'il y a souvent un rejet des musulmans : les étudiantes non musulmanes II⁵⁶⁶ et IV constatent qu'autour d'elles, on généralise beaucoup lorsqu'ils s'agit de parler des musulmans originaires d'ex-Yougoslavie, traités de « *fouteurs de merde* »⁵⁶⁷. Les étudiantes musulmanes II et IV, originaires respectivement de la Bosnie et du Kosovo, ont fréquemment été l'objet d'insultes, traitées de « *Yougo de merde* »⁵⁶⁸ ou « *sale Yougoslave, va dans ton pays, on veut pas de toi ici, t'es de la merde* »⁵⁶⁹.

4.3.2 Le rejet religieux

Les étudiantes musulmanes II et V pensent qu'il existe un rejet lié à proprement parler à la religion. L'étudiante II, pense que certains la rejetteraient si elle disait qu'elle était musulmane⁵⁷⁰. L'étudiante V regrette la campagne menée par les opposants à la naturalisation facilitée des étrangers, qui, en automne 2004, avaient propagé une image négative des musulmans. Elle pense de plus que les débats médiatiques sur le voile

⁵⁶⁶ Entretien, étudiante non musulmane II, p. 72, l. 7-19.

⁵⁶⁷ Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 109, l. 3-10.

⁵⁶⁸ Entretien, étudiante musulmane II, p. 168, l. 4.

⁵⁶⁹ Entretien, étudiante musulmane IV, p. 221, l. 22-24.

⁵⁷⁰ Entretien, étudiante musulmane II, p. 163, l. 21-34.

n'arrangent rien : « *depuis qu'on a dit que les musulmans étaient envahissants, ils croient tous que les Suisses ils pensent ça, alors... ils se mettent un peu à l'écart* »⁵⁷¹.

Cette idée montre le lien qui existe entre les trois points d'accrochages entravant l'intégration des musulmans : la violence ou les comportements délictueux de certains entraînent un rejet, par généralisation de ces faits à toute la population musulmane ou ex-yougoslave. Ce rejet peut toutefois être une des causes de ces comportements. Dans le même ordre d'idée, le rejet peut entraîner le repli communautaire. Ou est-ce le contraire ?

5. Les perspectives

Il y a un cercle vicieux à briser pour parvenir à une intégration optimale des individus musulmans. Le choix de parler ici d'individus n'est pas anodin. Ce travail montre qu'il n'y a pas une population musulmane : les personnes se réfèrent à cette religion pour construire leur identité, entretenant un rapport parfois antagoniste avec cette dernière. Comme il n'y a pas une population, il n'y a pas non plus une intégration, mais, en Suisse, près de 330'000 intégrations individuelles. Comment améliorer cette intégration, qui n'est pas si mauvaise, malgré les points d'accrochages, à en croire les adolescents ? Ces derniers semblent mieux parés que leurs aînés à cohabiter avec cette nouvelle composante de la population résidente de Suisse : les musulmans qui vont rester, et même les musulmans de nationalité suisse.

5.1. Les solutions des adolescents

Des amorces de solutions peuvent venir des propos de cette jeunesse, qui a une vision plus pragmatique que les adultes. Ils penchent nettement vers un interculturelisme naturel, présenté souvent comme une évidence. Plusieurs pistes émanent ainsi des entretiens. Elles peuvent être spécifiques aux thèmes de l'intégration des musulmans, ou peuvent ressortir de discussions plus générales.

⁵⁷¹ Entretien, étudiante musulmane V, p. 229, l. 5-9.

5.1.1. Les relations de plaisanterie

Deux étudiantes expliquent, de manière anecdotique, comment l'humour peut banaliser les différences et désamorcer les conflits qui pourraient en émaner. Ces plaisanteries, qui visent à accentuer l'élément différenciateur, ne sont pas perçues comme des moqueries blessantes par ceux à qui elles sont destinées, mais comme des tentatives de rapprochement : lorsque la différence est exacerbée, elle disparaît, ou devient secondaire. Ainsi, l'étudiante non musulmane IV raconte que dans sa classe, des « *vannes* » circulent sur toutes les nationalités de la classe. Il peut s'agir de l'imitation d'un accent, de la répétition d'une expression ou de piques sur le physique (elle parle par exemple des commentaires qu'on lui fait, à elle qui est métisse, sur les nez et les lèvres larges des noirs)⁵⁷². L'étudiante IV explique que, comme elle restait, par timidité, un peu à l'écart en début d'année, les autres lui ont lancé des « *vannes... et c'était gentil* » sur ses différences⁵⁷³. Lors du Ramadan, elle a l'habitude que ses amis la narguent avec leur repas, l'incitant avec humour à rompre son jeûne : « "*Ah ! Amra⁵⁷⁴ ! Tu manges pas ? C'est dommage. Hum ! C'est bon ! C'est bon ! C'est encore meilleur quand c'est à quatre heures !" Juste pour m'embêter, et après, quand ils voient que je suis à bout, ils... en fait, ça ne leur dérange pas ! Ils adorent me faire chier⁵⁷⁵. En fait, le Ramadan, c'est leur mois préféré pour m'embêter. (...) Moi, en fait, j'ai la rage ! Après, je me venge⁵⁷⁶. Non ! Ca ne me fait pas... ça ne me fait ni chaud ni froid ! C'est pas... c'est une blague ! Une grosse blague durant tout un mois, qui dure !* »⁵⁷⁷. Si l'étudiante musulmane V affirme que les plaisanteries ne lui font ni chaud ni froid, le ton de sa voix et ses rires peuvent laisser penser qu'elle ressent une certaine fierté à être, durant un mois, un centre d'intérêt au moment des repas. Elle pourrait s'éloigner et rester seule, afin d'éviter ces désagréments. Toutefois, elle choisit délibérément de rester avec ses camarades et de relever le défi qu'ils lui lancent : tenir malgré leurs incitations. Ces plaisanteries peuvent aider au rapprochement des personnes, du moment où elles sont, comme ici, sans mauvaises intentions. Les jeunes évitent les tabous en riant de ce qui les oppose. Le propos est ainsi léger et ne vise pas à rabaisser l'autre.

⁵⁷² Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 125, l. 28-34/ p. 126, l. 3-32.

⁵⁷³ Entretien, étudiante non musulmane V, p. 230, l. 15.

⁵⁷⁴ Nom fictif.

⁵⁷⁵ L'étudiante se met à rire de bon cœur.

⁵⁷⁶ Elle rit à nouveau.

⁵⁷⁷ Entretien, étudiante musulmane V, p. 237, l. 20-29.

L'étudiante musulmane II fait remarquer que pour réussir une intégration, il faut respecter les différences : « *on n'agit pas, on ne fait pas de remarques déplacées, on ne dit pas des choses que l'on pourrait regretter* »⁵⁷⁸. Les relations de plaisanteries n'entrent pas dans ces critères. Il faut toutefois que la situation soit claire pour tous, afin que personne ne soit blessé inutilement.

5.1.2. L'interconnaissance

Parler des différences est très important pour les jeunes. Ils apprennent à comprendre comment fonctionnent leurs amis, et à dire pourquoi ils n'agissent pas de la même manière.

a) Le dialogue

Six jeunes sur 10 relèvent l'importance de la communication. Ils considèrent qu'il faut parler de ses différences culturelles ou religieuses, afin de permettre aux autres de les comprendre ou d'éviter d'avoir des préjugés. Les étudiantes non musulmanes IV et V vont dans ce sens⁵⁷⁹. Ainsi, elles posent des questions, essayent de comprendre les différences (comme pour la prière, le Ramadan, les mariages), en discutent, sans essayer de faire changer d'avis leurs camarades. Les étudiantes musulmanes III, IV et V tiennent un discours se rapprochant de ces idées. L'étudiante musulmane III est dans une classe où, comme nous l'avons relevé, les musulmans forment une entité relativement fermée sur elle-même. Elle explique que les non musulmans intégrés à leur groupe sont ceux qui s'intéressent à leurs particularités, leur posant des questions⁵⁸⁰. L'échange est toutefois unilatéral ici. Les étudiantes musulmanes IV et V pensent qu'il est important de s'apprendre mutuellement des choses, sur la langue ou la religion par exemple⁵⁸¹, toutefois, comme le précise l'étudiante V, sans brusquer lorsque certains propos pourraient déranger⁵⁸².

⁵⁷⁸ Entretien, étudiante musulmane II, p. 170, l. 17-20

⁵⁷⁹ Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 73, l. 31-32/ p. 116, l. 13-20/ entretien, étudiante non musulmane III, p. 130, l. 5, p. 135, l. 20-23/ p. 139, l. 22-24

⁵⁸⁰ Entretien, étudiante musulmane III, p. 182, l. 30-33

⁵⁸¹ Entretien, étudiante musulmane IV, p. 218, l. 10-14

b) Les échanges

L'étudiante musulmane V et l'étudiante non musulmane IV pensent que le partage concret des différences pourrait améliorer l'intégration. La jeune musulmane a vécu des expériences de quartier, relatées plus haut⁵⁸³. L'étudiante non musulmane imagine des expériences concrètes qui pourraient aider à accepter les différences : organiser un défilé formé de personnes de toutes les cultures vivant en Valais, dont la culture suisse, où chacun amènerait de la nourriture de son pays et discuterait avec les autres pour apprendre à connaître les différentes valeurs⁵⁸⁴. Au niveau de l'école, elle pense qu'il serait utile d'organiser une journée, où chaque culture, chaque religion ou chaque pays serait représenté par un stand : *« Pour voir comment y vivent. Et voir la diff... Parce que la différence, c'est bien (...). Parce qu'il y a des choses qu'on connaît pas. Et plus on apprend, plus on est content de découvrir quelque chose. Ça nous donne envie d'aller vers les gens qui sont... qu'on ne connaît pas »*⁵⁸⁵.

5.2. Autres considérations

5.2.1. Les constats sur le terrain

En quelques années d'expérience de l'enseignement de la science des religions j'ai pu constater, que de très nombreux préjugés circulent sur l'Islam, tant de la part des enseignants que des étudiants ne fréquentant pas de jeunes musulmans. On ne peut pas généraliser l'observation, mais il y a fréquemment une réticence à l'égard de cette religion. Une fois par année, depuis trois ans, j'organise une « retraite » de trois jours sur le thème de l'Islam, avec certains étudiants⁵⁸⁶. Le programme est simple : rencontre avec des musulmans, visite de la mosquée de Genève, discussion sur des thèmes d'actualité (le voile, l'intégration des musulmans en Suisse, le racisme...). Il s'agit de

⁵⁸² Entretien, étudiante musulmane V, p. 240, l. 27-27

⁵⁸³ Partie III, point a / 1.15

⁵⁸⁴ Entretien, étudiante non musulmane IV ; p. 136. l. 14-20

⁵⁸⁵ Entretien, étudiante non musulmane IV ; p. 137, l. 10-13

⁵⁸⁶ Tous les étudiants de deuxième année des écoles de commerce, de culture générale ou pré-professionnelle et ceux de troisième année de collège participent à une retraite, dont ils peuvent choisir le thème : retraite spirituelle liée au christianisme, retraite éducative sur une autre croyance - depuis trois ans, je l'organise sur le thème de l'Islam - retraite humanitaire qui correspond à un stage dans le domaine social.

créer des ponts entre les communautés pour améliorer l'interconnaissance. La retraite se termine toujours par une mise en commun des impressions de chacun. Il en ressort de manière évidente que certains préjugés ont été anéantis. Des jeunes qui parlaient en début de retraite de la soumission absolue de la femme, malheureuse par définition, restent marqués par les discussions avec une jeune musulmane voilée, qui n'a que quelques années de plus qu'eux, et qui leur montre sa joie de vivre. La visite de la mosquée, avec ses finesses architecturales, s'oppose aux images de guerre et de violence transmises par les médias. Une jeune fille affirmait cette année qu'elle regrettait de n'avoir pas pu faire participer ses parents à ces journées, car ils lui avaient transmis par méconnaissance des idées totalement opposées sur cette religion.

Il y a donc à l'évidence un travail de rapprochement à faire. Ce dernier peut être une des clefs brisant le cercle vicieux précité. Il faut nécessairement trouver des solutions négociées, un terrain d'entente pour vivre ensemble. Cela ne signifie pas qu'il faudrait tout accorder, aveuglément, comme le laissent supposer les craintes émises par le coordinateur valaisan à l'intégration. Mais la discussion est impossible si on continue de s'ignorer.

5.2.2. Au delà des catégories : l'intégration économique

Les jeunes font remarquer que l'intégration ne concerne pas uniquement les étrangers, ou les musulmans. Certains Suisses peuvent connaître des phénomènes d'exclusion, de « désintégration »⁵⁸⁷. Réfléchir sur l'acceptation de la différence est donc une affaire impliquant tout le monde. Cette prise de conscience peut permettre de recadrer la question de l'intégration : il ne s'agit pas d'une corvée imposée par les composantes plurielles de notre société, mais d'une nécessité liée à la vie en commun. Les termes de rejet, d'assimilation, de privatisation, d'interculturalisme, de communautarisme ou de transculturalisme peuvent être appliqués à l'intégration des Suisses entre eux.

Les critères des jeunes en matière d'intégration sont souvent liés au paraître, à l'habillement : « *les jeunes, ils voient ça, quoi, les habits ! S'il est bien habillé ou pas...*, »

⁵⁸⁷ Entretien, étudiante non musulmane IV, p. 134, l.17/ entretien, étudiante musulmane II, p. 161, l. 13-22

ils voient pas l'intérieur, ils voient juste le dehors, le physique »⁵⁸⁸. Il s'agit d'un exemple de l'importance que jouent les moyens financiers dans l'intégration. L'enseignante III, l'enseignant IV et l'étudiante non musulmane II faisaient remarquer que les difficultés pouvaient venir des inégalités sociales et économiques. Ces dernières, si elles touchent évidemment la catégorie des étrangers, et donc des musulmans, concerne aussi bon nombre de Suisses. Quelle que soit leur origine, des jeunes sont différents par nécessité, se trouvant dans l'impossibilité de suivre la mode, de partager les hobbies de leurs camarades de classe, de participer à des activités de groupe (soupers de classe, voyages culturels,...). Dans leur cas, l'assimilation est rendue quasi-impossible. Un communautarisme de « classe sociale » peut se superposer au communautarisme culturel. Ainsi, l'étudiante musulmane III relève que si les musulmans restent groupés dans la classe, il y a également une répartition des groupes d'amitié en lien avec « *la culture, le milieu* »⁵⁸⁹. Une éducation générale sur l'acceptation des différences, en tant que composantes inéluctables de notre société, s'impose. Tout en admettant que l'égalité de fait ne sera jamais obtenue dans son intégralité, il faut impérativement travailler à réduire les écarts socio-économiques, comme le signalait Tourraine dans son idée d'école du sujet⁵⁹⁰.

⁵⁸⁸ Entretien, étudiante musulmane I, p. 150, l. 16-17

⁵⁸⁹ Entretien, étudiante musulmane III, p. 181, l. 27-28

⁵⁹⁰ Partie I, page 27.

Conclusion

Affirmer que la population musulmane peine (ou non) à s'intégrer, se heurte à deux non-sens :

- 1- L'intégration n'existe pas en tant que telle. Chacun peut s'en faire une image différente, prenant les formes plus ou moins opposées du rejet, de l'assimilation, de la privatisation, de l'interculturalisme, du multiculturalisme ou du transculturalisme. Selon le modèle d'intégration choisi initialement, on pourra considérer que certains critères sont, ou ne sont pas, des entraves à l'intégration (comme par exemple le port du voile, la croyance au Coran, la pratique du jeûne du Ramadan,...).
- 2- Il n'y a pas une population musulmane, mais des individus se définissant comme musulmans, tout en entretenant des rapports très différents avec cette religion. Le recensement fédéral permet de déterminer le nombre, l'âge, le sexe ou l'origine des musulmans de Suisse. Mais il ne livre rien au sujet de la croyance et de la pratique effective. Il ne permet donc pas de savoir si les personnes se reconnaissant comme musulmanes font leur prière, sont allées à la Mecque, portent un signe religieux distinctif ou croient aux anges et au Jugement dernier. Il ne permet pas non plus d'évaluer leurs connaissances réelles de la religion. Sont-ils intimement liés au message du Coran, ou se réfèrent-ils à celui-ci en tant que moyen de se fédérer en un groupe culturel ? Les entretiens démontrent que la réalité musulmane est multiple et qu'il n'y a pas une communauté unie.

Toutefois, ce travail permet de tirer quelques constats :

- La vision que quelqu'un a de l'intégration des musulmans dépend fortement du temps passé avec des personnes de cette religion. Plus les contacts sont fréquents, moins l'intégration apparaît comme problématique. On peut ainsi déterminer des tendances générationnelles de l'intégration. Les enseignants, qui n'ont pas de connaissances musulmanes (en dehors de leurs étudiants), ont tendance à considérer cette présence sous l'angle du conflit. Ils appuient leurs jugements sur des considérations théoriques, mêlées parfois des idées

préconçues sur la religion musulmane. Le manque de visibilité de cette religion en Suisse peut en être une cause. En effet, il n'y a que peu de mosquées, les lieux de prière se cantonnant généralement à des locaux discrets, comme les *centres islamiques de Vissigen et de la Blancherie* à Sion. Les moments-clefs de la vie musulmane, tels que les fêtes, les mariages, la période du pèlerinage, n'ont pas d'écho public. Beaucoup d'Européens ont une connaissance de l'Islam passant essentiellement par le prisme des médias. Ces derniers parlent souvent de la deuxième religion de Suisse lorsqu'il y a des événements dramatiques (comme des guerres, des attentats), ou des débats conflictuels, au sujet de certaines pratiques. Une étudiante non musulmane le ressent de cette manière : *« Avec tout ce qu'on raconte de ce qui se passe là-bas, je comprends. Ils se disent " ah ! Mon Dieu ! (...) Tout ce qu'on montre à la télé, y a jamais de (...) qui ont construit une mosquée, ou des trucs comme ça ! On parle jamais de ça. On parle toujours de la guerre, de la violence, de... des politiciens, des dictateurs (...), donc aussi, ça donne une vision »*⁵⁹¹. Massimo Lorenzi, interrogé par François Jung, membre du GRIS⁵⁹², explique : *« ça me dérange un peu que, parce que quand il y a des histoires de voile, d'attentat, de règlement de compte, de choses et d'autres, on en ait donné quand même une grande connotation négative ; je pense qu'on est un peu responsable de ça »*⁵⁹³. Les problèmes liés à la méconnaissance peuvent être constatés au quotidien. Ainsi, de nombreuses idées préconçues circulent sur l'intégration des musulmans. Elles se manifestent fréquemment lorsque l'on me demande le sujet de mon travail de mémoire. A la suite de ma réponse, on me rétorque souvent : *« C'est important de parler de ça... Parce que c'est quand même un vrai problème »*, sans toutefois pouvoir argumenter cette affirmation. La compréhension plus tolérante des jeunes émanerait d'une vision idéalisée, comme me le suggérait l'enseignant I, lors d'une discussion informelle sur les résultats de cette recherche⁵⁹⁴. Si des adultes suisses pêchent par méconnaissance, la réciproque est aussi vraie. Certains jeunes musulmans relevaient ainsi que leurs parents ou d'autres adultes musulmans peinaient à comprendre la population suisse et se cloisonnaient. Les

⁵⁹¹ Entretien, étudiante non musulmane II, p. 87, l. 26-32.

⁵⁹² Groupe de recherche sur l'Islam en Suisse

⁵⁹³ Rebetz, Lorenzi, 2003, p.22

⁵⁹⁴ A sa demande, je lui ai montré et commenté l'analyse de son entretien, et expliqué les tableaux liés aux différents groupes d'individus.

jeunes ont une vision plus concrète de la situation. Ils se sentent généralement bien ensemble, au delà de leurs différences, ce qui est plutôt réjouissant pour l'avenir.

- Les potentiels points de conflit relevés par le concept d'intégration du canton du Valais, n'entravent apparemment pas l'intégration sociale entre pairs. Les jeunes acceptent majoritairement ces éléments de différence. En outre, dans la plupart des cas, ils ne posent pas de grands problèmes structurels d'adaptation. Ils nécessitent l'ouverture d'un dialogue entre les différents partenaires du fait social total qu'est l'intégration (les politiques, l'administration cantonale, l'école, les enseignants, les parents, les étudiants,...). Ce dialogue peut être perçu comme un prétexte pour de mieux se connaître, et non comme une source de tension.
- Le cadre normatif valaisan, fixé par les lois et les décisions du Département de l'éducation, de la culture et du sport, est, à ce jour, adapté à la présence musulmane. Une certaine souplesse, liée à une vision interculturelle de l'intégration permet aux différentes écoles de s'adapter à leur manière à cette présence. Toutefois, certains entretiens, ainsi que les discussions avec Mme Gianadda et M. Rossier démontrent que cette souplesse n'est pas acquise de manière définitive. Un débat se crée, utilisant la presse et de la scène politique.
- Au delà des points précités, il reste trois problèmes qui ont été relevés dans les entretiens : un repli communautaire, de la violence de la part de certains jeunes et un rejet de la part des Suisses sont les trois éléments composant un inquiétant cercle vicieux.
- L'interconnaissance, les échanges et la diminution des inégalités socio-économiques peuvent être des pistes pour créer des ponts entre les communautés et des clefs pour briser le cercle vicieux. Il faut soutenir l'effort de partage mutuel amorcé par les jeunes en créant des espaces de dialogues, utiles également pour leurs aînés, musulmans ou non. Permettre notamment aux parents des jeunes musulmans de mieux comprendre la Suisse et ses valeurs peut atténuer leurs craintes et renforcer les liens qu'ils entretiendront avec leurs

enfants. Ces parents peuvent en effet rejeter un mode de vie qu'ils ne comprennent pas, et auquel se réfèrent de plus en plus leurs enfants. L'incompréhension au sein de la famille peut être une source d'anomie.

Si cette recherche dévoile certaines pistes, elle pourrait être complétée par l'analyse de paramètres non développés ici :

- Les différences du sentiment d'intégration des musulmans en fonction du critère sexuel : la pudeur des filles est un élément culturel souvent synonyme d'honneur familial. On peut ainsi imaginer que les adolescentes soient plus protégées que les garçons, ce qui pourrait avoir une influence sur l'intégration entre pairs.
- Les différences du sentiment d'intégration entre les étudiants musulmans et leurs parents : cette analyse permettrait de vérifier les propos de certains étudiants, qui estiment que leurs parents ont plus de peine à s'intégrer qu'eux. Mieux comprendre les causes de ces difficultés suggérées d'intégration permettrait de trouver des solutions ciblées sur la première génération de musulmans.
- Les différences du sentiment d'intégration entre les cadres scolaires et privés : Les jeunes musulmans interrogés dans ce travail se sentent bien intégrés dans le cadre scolaire, parmi leurs camarades de classe. Les jeunes Suisses les acceptent sans difficultés apparentes. Toutefois, les questions posées aux uns et aux autres étaient en grande majorité liées à la vie dans l'école. Il serait intéressant de questionner les jeunes sur leur vie sociale dans le cadre plus privé des hobbies, des sorties de classe ou entre amis...
- Les différences du sentiment d'intégration entre les jeunes connaissant des musulmans et les jeunes n'en connaissant pas : le critère de sélection des personnes interrogées était fixé en premier lieu sur le nombre de musulmans fréquentant la classe. Tous les jeunes interrogés fréquentent donc des musulmans. Comme ce n'est pas le cas des enseignants, il a été déduit que la méconnaissance crée un sentiment négatif et que la vie en commun décrispe le débat. Interroger des jeunes qui ne fréquentent aucun musulman pourrait renforcer ou infirmer cette hypothèse. S'ils tiennent des propos similaires à leurs

camarades, il pourrait s'agir d'une ouverture inhérente à la jeunesse. Toutefois, ma pratique de l'enseignement dans des classes culturellement et religieusement mixtes, ou non, me fait penser que les contacts permettent bel et bien d'affaiblir les préjugés, qui existent chez les jeunes aussi.

Ce travail s'est principalement penché sur l'acceptation mutuelle, dans un groupe de pairs, et au sein du cadre protégé, car peu sujet aux pressions du monde économique, qu'est l'école. Mais ces adolescents seront prochainement, comme la majorité des jeunes de leur âge, confrontés à un autre type d'intégration, lié au monde du travail. Ils vont devoir trouver, dans les prochaines années, des places de travail ou d'apprentissage. Lorsque l'on sait qu'en 2005, en Suisse, 4,7% des jeunes de 18 à 24 ans, toutes nationalités confondues, sont au chômage, et qu'environ 21'000 adolescents n'ont pas trouvé de place d'apprentissage (en août 2004, 83% des jeunes Suisses avaient trouvé une place d'apprentissage, contre 56% des jeunes étrangers)⁵⁹⁵, ce travail ne peut se terminer sur une note totalement optimiste. Le manque de perspectives d'avenir peut être, de toute évidence, une cause de comportements perturbateurs (manque de motivation, agressivité, violence). Notre société connaît un problème de fond qui dépasse le thème de l'intégration des musulmans, tout en l'englobant.

⁵⁹⁵ Ces chiffres sont tirés du *magazine Bilan* n. 178, dans le dossier «Pourquoi les patrons ne veulent plus d'apprentis », p.42

Bibliographie

- Abdelmalek, Sayad (1994) : *Qu'est-ce que l'intégration ?* in : Hommes et migrations no 1182, décembre 1994, Paris.
- Aldeeb Abu Salieh, Sami A. (2001) : *Les Musulmans en occident, entre droits et devoirs*, éd. L'Harmattan, Paris.
- Altermatt, Urs ; Kriesi, Hans Peter (1995): *L'extrême droite en Suisse*, éd. Universitaires de Fribourg, Fribourg.
- Aubert, Jean-François,(1998) :*L'Islam à l'école publique*, In : Der Verfassungsstaat vor Herausforderungen : Festschrift für Yvo Hangarter, éd. Dike Verl., St-Gall.
- Bistolfi, Robert ; Zabbal, François (1995) : *Islams d'Europe : intégration ou insertion communautaire ?* éd. de l'Aube, la Tour d'Aigues.
- Boucher Manuel (2000) :*Les théories de l'intégration, entre universalisme et différentialisme : les débats sociologiques et politiques en France, analyse de textes contemporains*. éd. l'Harmattan, Paris.
- Bousquet, Jean-Henri (1966) : *L'éthique sexuelle de l'Islam* », éd. la Découverte, Paris.
- Brubaker, Rogers (2001) : *Au delà de l'identité*, in : Actes du colloque de la recherche en Science sociale, no 139, septembre 2001, France.
- Caccia, Flavio (1992), *Les rencontres des cultures dans la Suisse d'aujourd'hui*, in : La communauté neuchâteloise de travail pour l'intégration des étrangers, *La Suisse, les étrangers et l'Europe*, éd. Le Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-fonds.

- Centlivres, Pierre (1992) : *Vers une société plurielle. Risques, enjeux et perspectives.* in : *La Suisse, ses étrangers et l'Europe.* éd. la Commission Neuchâteloise de travail pour l'intégration sociale des étrangers, Neuchâtel.

- Chebel, Malek (1995), *Encyclopédie de l'Amour en Islam*, éd. Payot, Paris

- Coirault, Michel (1994), *Pour connaître les fêtes juives, chrétiennes, musulmanes*, éd. Cerf, Paris

- Constant, Fred (2000) : *Le multiculturalisme*, éd. Dominos, Flammarion, Paris.

- Gianni, (2003), *le multiculturalisme*, en Suisse: quelques regards critiques, in: *les musulmans de Suisse*, éd. Académie Suisse des sciences humaines et sociales, Berne.

- Glassé, Cyril (1991) : *Dictionnaire encyclopédique de l'Islam* , éd. Bordas, Paris.

- Gotman, Anne (2002) : *Barrières urbaines, politiques publiques et usages de l'hospitalité*, in : *les annales de al recherche urbaine*, no 24, 12 2002, France.

- Heiniger, Marcel (2003) : *Die Frage des Glaubenszugehörigkeit in der amtlichen Statistik der Schweiz*, in: *actes du colloque du 24 et 25 mai 2002, Les musulmans de Suisse*, éd. Schweizerische Akademie der Geistes - und Sozialwissenschaft, Berne.

- Jäggi, Christian (1991): *Les Musulmans Turcs en Suisse, défis de la rencontre culturelle et religieuse*, éd. Caritas, Berne.

- Jung, François (2003): *Islam en Suisse Romande, entre modernité et tradition* , in: *actes du colloque du 24 et 25 mai 2002, Les Musulmans de Suisse*, éd. Schweizerische Akademie der Geistes - und Sozialwissenschaft, Berne.

- Kymlinka, Will (2001) : *la citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, éd. la découverte, Paris.
- Lamon, Philippe (2003) : *La rhétorique de la droite populiste : une étude comparative entre le discours de l'Union démocratique du centre (UDC) et celui de Freitliche Partei Österreichs (FPÖ)*, éd. A la carte, Sierre.
- Laperrière, Anne (1994): *la construction sociale de l'identité ethnique en contextes multiethniques contrastés*, in: Labot, C. Vermes, G: *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contrat à l'interaction*, éd. L'Harmattan, Paris.
- Lathion, Stéphane (2001) : *Islam en Europe: les Musulmans engagés et l'élaboration d'un nouveau discours*, Université de Genève, Genève
- Lathion, Stéphane (2003) : *Musulmans en Europe, les spécificités suisses*, in : actes du colloque du 24 et 25 mai 2002, *Les Musulmans de Suisse*, éd. Schweizerische Akademie der Geistes - und Sozialwissenschaft, Berne.
- Lathion, Stéphane, Schneuwly Malaury, (2003), *Panorama de L'Islam en Suisse*, in : Boèce. Revue romande de science humaine, éd. St-Augustin, St-Maurice.
- Lenoir, Frédéric ; Tardan Masquelier, Ysé (1997) : *Encyclopédie des religions*, éd. Bayard, Paris.
- *Le Saint Coran*, avec texte arabe et une traduction et une introduction à l'étude du saint Coran, (1995) Islam International publications LTD.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2003): *Muslims in der deutsche Schweiz*, in: actes du colloque du 24 et 25 mai 2002, *Les Musulmans de Suisse*, éd. Schweizerische Akademie der Geistes - und Sozialwissenschaft, Berne.
- Ramadan, Tariq (1994) : *Les Musulmans dans la laïcité : responsabilités et droits*, éd. Tawid, Lyon.

- Ramadan, Tariq ; Neiryneck, Jacques (1999) : *Peut-on vivre avec l'Islam ?*, éd. Favre SA, Lausanne.
- Roy, Olivier (1998): *Naissance d'un Islam Européen*, in : Esprit - 1998 no 239, éd. Esprit, Paris.
- Saint-Blancat, Chantal (1997) : *Islam de la Diaspora*, éd. Bayard, Paris.
- Semprini, Andréa (1997) : *Le multiculturalisme*, éd. presses universitaires de France, coll. *Que sais-je*, Paris
- Service de l'état civil et des étrangers, canton du Valais (2003) : *Concept d'intégration des étrangers*
- Tabin, Jean-Pierre (1999): *Les paradoxes de l'intégration*, éd. EESP, Lausanne
- Tood, Emmanuel (1994): *Le destin des immigrés, assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. éd. le Seuil, Paris
- Touraine, Alain (1997) : *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*. éd. Fayard, Paris.
- Weaber, Marianne (1985) : *Immigrés en Suisse, quelle politique d'intégration ?* Faculté des sciences économiques et sociales de l' université de Genève, Sion.
- Wiviorka, Michel (1994): *Racisme et xénophobie en Europe, une comparaison internationale*, éd. la découverte, Paris,

Sites internet

- Décision de la cours Européenne des Droits de l'Homme dans l'affaire Dahlab.C Suisse, <http://www.laïcité.ch/Document/Articles/HTLMLS/Dahlab.htm> visionné le 15 juin 2005

- Haut conseil à l'intégration (2000): *L'Islam dans la république*, <http://islamlaïcité.org/IMG/pdf/isl-répu-Ht-conseil.pdf> Visionné le 15 juin 2005
- Rudolf, B. Schudel : *Portes grandes ouvertes aux naturalisations*, <http://www.spv.ch/?page id=1235 »L=3>, Visionné le 15 juin 2005

Textes officiels suisses, lois

- Commission fédérale des étrangers (1996) : *Esquisse pour un concept d'intégration*, éd. commission fédérale des étrangers, Berne.
- Commission fédérale des étrangers (1999) : *L'intégration des migrantes et de migrants en Suisse, faits - secteurs d'activité - postulats*, éd. commission fédérale des étrangers, Berne.
- Conseil fédéral (2002), *Message concernant la loi sur les étrangers*, Berne.
- LSEE, LETR, OIE

Articles de Presse

- *La Suisse face à la pluralité*, interview d'Uli Windisch, Construire n. 4, 21.01.2003
- David, Marc (1996): *Ce foulard, c'est ma dignité de femme*, l'Illustré/ 23 octobre 1996
- *Le Nouvelliste*, 17.01.2001